PEDAGOGÍAS DECOLONIALES

Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir

TOMO I

Catherine Walsh, editora

PEDAGOGÍAS DECOLONIALES
Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir

TOMO I

Serie Pensamiento decolonial



2013

Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. TOMO I

Catherine Walsh, editora

SERIE PENSAMIENTO DECOLONIAL

1era. edición: Ediciones Abya-Yala
Av. 12 de Octubre 14-30 y Wilson
Casilla: 17-12-719
Teléfonos: 2506-247 / 2506-251
Fax: (593-2) 2506-255 / 2 506-267
e-mail: editorial@abyayala.org
www.abyayala.org
Quito-Ecuador

ISBN: 978-9942-09-169-7

Diseño, diagramación
e impresión: Ediciones Abya-Yala
Quito-Ecuador, noviembre 2013

¿Escucharon?
Es el sonido de su mundo derrumbándose.
Es el del nuestro resurgiendo.
El día que fue el día, era noche.
Y noche será el día que será el día.

—Subcomandante Marcos,
Comunicado del Comité Clandestino
Revolucionario Indígena,

Comandancia General del Ejército Zapatista
de Liberación Nacional (diciembre 2012)

El verdadero salto consiste en
introducir la invención en la existencia.

—Frantz Fanon, *Piel negra, máscaras blancas*

ÍNDICE

Parte II
RESISTENCIAS Y EXISTENCIAS

Parte III
PEDAGOGÍAS EN/DE LUGAR

Parte IV
HACIA EL RE-EXISTIR Y EL RE-VIVIR

A MODO DE COMENTARIO INICIAL

La pedagogía es usualmente vista como un vehículo a través del cual se enseñan varios contenidos; un vehículo sí, pero no mucho más. Es un área que puede considerarse importante, pero nunca de la misma manera que aquello que se enseña. Desde este punto de vista la pedagogía como vehículo siempre debe estar subordinada a su contenido. Y alguien que sea un experto en cierto tipo de contenido, poca atención debe de estar prestándole a las formas en cómo se enseña.

Por otro lado, la descolonización es típicamente vista de formas distintas, por un lado como cosa del pasado, y por otro, a lo sumo como imperativo de acción política. En este sentido la misma queda clasificada como anacrónica, o como subordinada a cuestiones de estrategia de acción política.

El presente volumen, *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, re-existir y re-vivir* se encarga de superar las formas estrechas en que se tiende a pensar sobre la pedagogía y la descolonización. Siguiendo a los grandes maestros, Paulo Freire y Frantz Fanon, entre otros y otras, este texto propone a la descolonización como proceso y práctica de re-humanización frente a las estructuras materiales y simbólicas que asedian la humanidad de los seres humanos. La descolonización, como lo apunta la también genial pedagoga, intelectual-activista y teórica de(s)colonial Catherine Walsh, envuelve una práctica de desaprender lo impuesto y asumido y de volver a reconstituir el ser. En este

sentido la pedagogía decolonial es parte intrínseca del discurso sobre la colonialidad y la de(s)colonialidad del ser, pero también conectada con el hacer, es decir, con las prácticas de desaprender y re-aprender tanto a nivel teórico, como artístico, como de acción política.

Con la pedagogía decolonial, como es presentada en este volumen, van apareciendo los contornos de una de(s)colonialidad del hacer, de la práctica. La pedagogía de(s)colonial, vinculada tanto a la larga memoria de comunidades que han sido juzgadas como absolutamente dispensables dentro del patrón de poder colonial (como lo diría Aníbal Quijano), como a las prácticas por las cuales se transmite esa memoria y se busca la afirmación del ser humano en el mundo, no es simplemente un vehículo de contenido que consideramos de(s)colonial, o una rama profesional o semi-profesional cualquiera, sino el mismo nexo entre ser, poder y hacer. La pedagogía es el puente irreducible entre la de(s)colonialidad del ser, del hacer y del poder.

Este trabajo también está en conversación con la formulación del gran filósofo caribeño y afroamericano Lewis Gordon (2010)[1], quien desde temprano asoció a la pedagogía como parte de lo que llamó "la buena fe crítica" entendida como una forma de vigilancia perpetua con respecto a todo lo que consideramos evidencia y conocimiento. Gordon habla de "imperativos pedagógicos" que son parte del mismo proceso de emergencia de sujetos y comunidades cuya existencia ha sido negada históricamente. El proceso de humanización frente a la colonialidad y el neoliberalismo racial y deshumanizador global envuelve imperativos pedagógicos. De lo contrario, se trata solamente de análisis y formas de acción que no llevan a crear nuevas formas de subjetividad y comunidad. Gordon también se apoya en el trabajo de Freire, y sobre todo en el de Fanon. Esta antología sobre pedagogías de(s)coloniales pues, no sólo envuelve un planteamiento original dentro del análisis de la colonialidad y la de(s)colonialidad, sino que también abre puertas para amplios diálogos e intersecciones con formulaciones que van en una

---

1 Gordon, Lewis. "A Pedagogical Imperative of Pedagogical Imperatives." Thresholds in Education (Spring 2010): 27-35.

misma dirección en varios contextos. Que el volumen aparezca como una antología diversa, ya de por sí introduce estos diálogos e invita a continuarlos. Más aun, la misma forma en que ha sido concebido y organizado el volumen (desde la apertura de rumbos hasta formulaciones variadas de la pedagogía como formas creativas y variadas de re-existir en múltiples contextos y en relación con diversas historias y memorias en toda Abya Yala) es, en sí misma, una propuesta de pedagogía de(s)colonial. Con la edición de este volumen y con la formulación de su propia concepción de la pedagogía de(s)colonial, Catherine Walsh le ha hecho un gran servicio a todas y todos los que hoy —no empece la agresividad del capitalismo racial y deshumanizador ni a las respuestas reaccionarias de los que hoy, tanto como ayer, continúan despreciando las luchas por la descolonización al nivel material e intelectual— estamos comprometidas/os con la descolonización como un proyecto inconcluso en Abya Yala y el mundo.

Nelson Maldonado-Torres
Rutgers University
New Brunswick, New Jersey
Noviembre 2013

PRESENTACIÓN

El compromiso de entender los procesos vigentes en los que se forjan las contranarrativas con las que nos identificamos, nos acercó a las lecturas que ha realizado Catherine Walsh y a las intersecciones que provoca la autora al asumir la ética de Frantz Fanon, en primera instancia, en su argumento sobre emancipación y transformación social. Al organizar este libro, la intelectual-militante nos provoca fomentar, hacia la misma dirección, otras atmósferas de construcción de sentidos en realidades multifacéticas, y nos invita a recuperar hallazgos teóricos y políticos que inciden en nuevas pedagogías y en nuevas apuestas decoloniales. En dicho trayecto, este trabajo está entre las propuestas más significativas que caminan con el afán de instituir movimientos de reaprendizajes sobre las relaciones humanas, sobre las dinámicas en franca ebullición, en las que los sujetos se reubican pedagógicamente con sus reinserciones y formas de pertenencia. Es, también, parte del compromiso que se asume con las experiencias fundamentadas en "la conversación", el "quehacer colectivo", el "aprender entre pares" que se extiende más allá de los muros de las instituciones con las que venimos trabajando como investigadoras(es) y, a la vez, como activistas en las luchas anticoloniales y antirracistas y que son interpenetradas por la producción del conocimiento legitimado socialmente.

A mi juicio, la serie "Pensamiento Decolonial" ha asumido el reto de construir atajos que inspiran la rebeldía y la desobediencia por sugerir opciones fronterizas, por ser un lugar de debate sobre aspectos y

fenómenos de realidades socio-históricas que se posicionan lado a lado. De igual manera, analizamos la centralidad de la obra "*Pedagogías Decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, re-existir y re-vivir*". Al abrir la colección con el artículo "Lo pedagógico y lo decolonial: Entretejiendo caminos", Catherine Walsh nos estimula a reconocer "las apuestas accionales arraigadas a la vida misma". Nos invita a un paseo epistémico pautado en el "enlace de lo pedagógico y de lo decolonial" por creer en "las posturas praxísticas". En diálogo con Frantz Fanon y Paulo Freire, sus indagaciones giran alrededor de las implicaciones de pensar lo decolonial pedagógicamente y lo pedagógico decolonialmente.

A quien pueda interesar la *clave decolonial* o la recuperación de las memorias colectivas, entendidas como prácticas pedagógicas; a quien pueda interesar aquello que nos brinda un libro que tiene como telón de fondo metodologías para una educación intercultural crítica, o incluso el enfoque en las tramas de resistencia y existencia en la diáspora africana, este libro trata de conflictos ideológicos con densa pertinencia. Catherine Walsh se ha inspirado en Paulo Freire, aproximándolo a Frantz Fanon para reunir sujetos y temas, incluyendo la realidad de mujeres afrobrasileñas de movimientos comunitarios, así como aspectos sobre la filosofía de los pueblos zapatistas en Chiapas.

De una construcción "en diálogo", podemos obtener otras aspiraciones que se suman, como las pedagogías de la re-existencia, como aquellas que involucran a los artistas indígenas y afrocolombianos. La pedagogía de la felicidad, inspirada en el paradigma del *buen vivir* es, también, una sutilidad que refleja una manera reversa de criticar lo instituido. Entre pares, se expresan autoras(es) sensibles a las prácticas dialógicas en sintonía con otras(os) pensadoras(es) oriundas(os) de los movimientos sociales, a los cuales se suscribe la idealizadora de este libro. Se trata, de esa manera, de un proyecto delineado en los intersticios de las intervenciones experimentadas en instancias multidimensionales de producción de conocimientos y con compromiso práctico que se sustenta a partir de abordajes alternativos que ubican en el centro de sus preocupaciones a los conocimientos de los pueblos originarios, de los

segmentos afrodescendientes ubicados en el territorio al que el pueblo indígena Kuna llamó “AbyaYala” y al cual los aimaras definieron como “tierra de sangre vital”, como “tierra en plena madurez”.

De esa forma, más como Abya Yala y menos como Latinoamérica, la región en la que nos redefinimos cotidianamente como sujetos en lucha por el derecho a la vida y por legitimidad de nuestras formas de des-aprender/re-aprender, pasa a ser el escenario donde un foro permanente se instituye enfocado en las intersecciones epistémicas, según nos indican las(os) autoras(es) reunidas(os) aquí. Es con esa mirada que traducimos las potencialidades de esta obra. Una *huella transversal* se reparte en cuatro subconjuntos que se conversan teniendo como línea maestra la perspectiva decolonial, las pedagogías urgentes que proponen mayores oportunidades de conflicto filosófico. Son proposiciones de metodologías que tienden a promover otras percepciones sobre la legitimidad de los saberes investigativos planteados con base en las conversaciones desde los movimientos sociales. En largos pasos, las temáticas pasan de “susurros” a “ruidos” y son escritas como conocimientos locales/globales imprescindibles; *conocimientos nuestros*, diversos y con densa capilaridad que desafían lo ya instituido como conocimiento válido. Los aspectos políticos que interpenetran el diálogo entre las tesis propuestas en este primer tomo dan cuenta de una investidura que demanda una dinámica que tiende a ultrapasar los modos de examinar las estructuras de dominación consolidadas. Como sugiere el título, estamos convencidas(os) de que entramos en estado de “vigilia epistémica”, a partir de estrategias permanentes de contranarrativas en la perspectiva de re-inscribirnos teórica y políticamente con base en las agendas de reinvención de nosotros mismos, mujeres y hombres que trabajan en las brechas, en los espacios que se encuentran en los atajos que ensayamos.

La resurgencia o afloramiento consiste en la subida de aguas profundas que se convierten, mayormente, en fuentes de nutrientes para aquellas regiones más superficiales del Océano. En la medida en que los vientos más persistentes dislocan el agua en un movimiento que acompaña la rotación de la Tierra, es probable que de ahí se forme un

espectáculo natural. Sus nutrientes experimentan nuevas olas y pasan a promover otros contornos que anteceden la base de una cadena alimentaria. Al considerar esa dinámica, los insurgentes pasan a penetrar lugares para instituir nuevas confluencias también naturales. Y en la génesis de las acciones anticoloniales, Frantz Fanon es quien anuncia la rotación de la Tierra. Y si así podemos considerar, hemos visto que algunos abordajes sobre su pensamiento tomaron una densidad sin precedentes.

Indiscutiblemente, este libro refleja la envergadura política y la perspectiva dialógica experimentada por Catherine Walsh al sugerir apuestas descolonizadoras adoptando una perspectiva que encuentra reposo en la ética fanoniana y en sus andanzas al lado de Paulo Freire. El compromiso ético y el ejercicio continuo de aprender y luchar con los movimientos sociales se reparten en los contornos de ese proyecto.

Claudia Miranda
Universidad Federal del Estado de Río de Janeiro (UNIRIO)
Noviembre 2013

PREFACIO

CATHERINE WALSH

Cada libro tiene su propio proceso de nacimiento. El de este libro inició hace algún tiempito atrás cuando empecé a hacer una relectura de la obra de Paulo Freire en clave fanoniana. Regresar a Freire, maestro, amigo y compañero de lucha con quien trabajé en los años 1980, ahora con la luz de Fanon y del horizonte decolonial, me ha permitido descentrar la pedagogía de la educación, ir más allá de la pedagogía crítica que orientaba mi praxis y enunciación hace tres décadas y contemplar lo pedagógico desde una postura mucho más política, arraigada a las luchas de existencia y del vivir.

Mi afán con esta relectura era no sólo buscar la presencia de Fanon en Freire, algo que se evidencia desde su texto clásico, la *Pedagogía del oprimido*. Era también indagar sobre cómo la apuesta descolonizadora de Fanon, basada en la problemática de racialización y deshumanización, hace tensionar a Freire. Eso me llevó a releer a Fanon poniendo atención particular en su propia pedagogía, lo que, a la vez, me encaminó hacia la idea de pedagogías decoloniales. Pedagogías entendidas como las metodologías producidas en los contextos de lucha, marginalización, resistencia y lo que Adolfo Albán ha llamado "re-existencia"; pedagogías como prácticas insurgentes que agrietan la modernidad/colonialidad y hacen posible maneras muy otras de ser, estar, pensar, saber, sentir, existir y vivir-con.

Ya con esta idea como eje, el libro empezó poco a poco a tomar forma. Mi interés era de construir un camino que permitiría, por un lado, entender esta posta pedagógica y, por el otro lado, visibilizar pedagogías que afianzan, cada una a su manera, lo decolonial. Las mujeres y hombres que escriben aquí fueron invitadxs no al azar, sino por sus compromisos e involucramientos. Todxs, y desde lugares distintos de actuación y enunciación, se esfuerzan por construir, presenciar y encaminar metodologías, prácticas y estrategias que desestabilicen el orden dominante y abran consideraciones a posibilidades distintas. Sus textos reflejan sus empeños.

En este camino de construcción y ahora con una sensibilidad aguda al carácter pedagógico de las resistencias e insurgencias, el libro empezó a crecer y crecer; así me di cuenta que su contenido ofrece nada más que una pequeña muestra de las pedagogías que hoy se afianzan por y se orientan hacia lo decolonial. Por eso mismo, el libro que tienen en sus manos es sólo un primer tomo.

Mis agradecimientos a las y los contribuidores, a Diana Ávila por su lectura y edición inicial de los textos, a Sofía Jarrín por la edición cuidadosa final y al equipo de Abya-Yala, especialmente a José Juncosa y Fanny Cabrera, por llevar adelante este espacio importante de la Serie de Pensamiento Decolonial. Agradezco también a Claudia Miranda y Nelson Maldonado-Torres por sus presentaciones.

Dedico el volumen a Paulo Freire y a Frantz Fanon, dos pedagogos profundamente comprometidos con las luchas de humanización y descolonización; su pensar/hacer sigue ofreciéndonos inspiración, luces y guía.

Parte I
ABRIENDO RUMBO

Introducción

LO PEDAGÓGICO Y LO DECOLONIAL
Entretejiendo caminos

Catherine Walsh

¿Escucharon?
Es el sonido de su mundo
derrumbándose…
el del nuestro resurgiendo.

—Subcomandante Marcos (diciembre 2012)

Aperturas

Hace algunos años atrás, el intelectual crítico de origen jamaiquino Stuart Hall argumentó que los momentos políticos producen movimientos teóricos. El interés de Hall no era tanto con una teoría de práctica en el sentido de Bourdieu (1977), sino con la práctica de teorización que emerge y empieza a tomar forma en las luchas por la transformación social, política y cultural, luchas concretas atadas al contexto de su articulación. Sin embargo, y para Hall, esta práctica teorética no es por sí coyuntural; su afán más bien es de "movilizar todo lo que podemos encontrar en término de recursos intelectuales para entender qué es que sigue haciendo las vidas que vivimos, y las sociedades en que vivimos, profundamente anti-humanas […]" (Hall, 1992: 17). Es una práctica de por sí de larga duración, dirigida tanto a apuntalar al problema, avan-

zar su análisis y comprensión, como a impulsar procesos necesarios de aprendizaje e intervención.

¿Cómo pensar y ejercer esta práctica hoy y ante los momentos políticos actuales? ¿Cómo caracterizar estos momentos? ¿Y cuáles son los movimientos teóricos que surgen, llaman y provocan?

Los momentos políticos, sin duda, son cada vez más enredados y complejos; las palabras o términos de su caracterización en América del Sur son demostrativos. Mientras "crisis" —la crisis no sólo de capitalismo sino también civilizatoria occidental (Lander, 2005) y la crisis de la colonialidad del poder (Quijano, 2008) —, sugiere rajaduras y rupturas en el orden y patrones de poder, "transición" y "revolución" —los términos empleados por los gobiernos suramericanos autodenominados "progresistas"— apuntan movidas y cambios desde arriba, que aunque dicen distanciarse del neoliberalismo, encaminan hacia un nacionalismo donde el neoextractivismo y la criminalización de la protesta son los ejes más evidentes del cambio y de la progresión. Los zapatistas, en cambio, hablan del "derrumbe" del mundo dominante y el "resurgimiento de nuestro", el mundo desde abajo "muy otro" en sentido y razón. Para algunos movimientos, comunidades e intelectuales indígenas y afrodescendientes, especialmente de la región andina, la caracterización es de momentos simultáneos de avance y retroceso, momentos todavía concebidos —en el horizonte actual y de larga duración— como luchas de descolonización, luchas que aún requieren el aprendizaje, desaprendizaje y reaprendizaje, la acción, creación e intervención.

Son estos momentos complejos de hoy que provocan movimientos de teorización y reflexión, movimientos no lineales sino serpentinos, no anclados en la búsqueda o proyecto de una nueva teoría crítica o de cambio social, sino en la construcción de caminos —de estar, ser, pensar, mirar, escuchar, sentir y vivir con sentido o horizonte de(s)colonial.[2]

---

2 Dentro de la literatura relacionada a la colonialidad del poder, se encuentran referencias —incluyendo en este mismo libro— tanto a la descolonialidad y lo descolonial, como a la decolonialidad y lo decolonial. Su referencia dentro del pro-

Me refiero a caminos que necesariamente evocan y traen a memoria una larga duración, a la vez que sugieren, señalan y requieren prácticas teoréticas y pedagógicas de acción, caminos que en su andar enlacen lo pedagógico y lo decolonial.

Desde luego, fue con la invasión colonial-imperial de estas tierras de Abya Yala —las que fueron renombradas "América" por los invasores como acto político, epistémico, colonial— que este enlace empezó tomar forma y sentido. Se podía observar claramente en las estrategias, prácticas y metodologías —las pedagogías— de lucha, rebeldía, cimarronaje, insurgencia, organización y acción que los pueblos originarios primero, y luego los africanos y las africanas secuestradxs[3], emplearon para resistir, transgredir y subvertir la dominación, para seguir siendo, sintiendo, haciendo, pensando y viviendo —decolonialmente— a pesar del poder colonial.

Es a partir de este horizonte histórico de larga duración, que lo pedagógico y lo decolonial adquieren su razón y sentido político, social, cultural y existencial, como apuestas accionales fuertemente arraigadas a la vida misma y, por ende, a las memorias colectivas que los pueblos indígenas y afrodescendientes han venido manteniendo como parte de su existencia y ser. Asimismo para los pueblos que han vivido el yugo —o lo que el líder histórico kichwa Luis Macas llama la "tara"— co-

---

yecto de modernidad/colonialidad inicia en 2004, abriendo así una nueva fase en nuestra reflexión y discusión. Suprimir la "s" es opción mía. No es promover un anglicismo. Por el contrario, pretende marcar una distinción con el significado en castellano del "des" y lo que puede ser entendido como un simple desarmar, deshacer o revertir de lo colonial. Es decir, a pasar de un momento colonial a un no colonial, como que fuera posible que sus patrones y huellas desistan en existir. Con este juego lingüístico, intento poner en evidencia que no existe un estado nulo de la colonialidad, sino posturas, posicionamientos, horizontes y proyectos de resistir, transgredir, intervenir, in-surgir, crear e incidir. Lo decolonial denota, entonces, un camino de lucha continuo en el cual se puede identificar, visibilizar y alentar "lugares" de exterioridad y construcciones alter-(n)ativas.

3 El uso del "x" ("secuestradxs") va en consonancia con el lenguaje desobediente y militante, promovido de manera particular por los y las zapatistas, que pretende señalar la co-presencia femenina y masculina, y de hombres y mujeres.

lonial, la memoria colectiva lleva los recuerdos de las y los ancestrxs —andrógenos, hombres y mujeres, líderes, lideresas, sabios, sabias, guías— que con sus enseñanzas, palabras y acciones, dieron rumbo al menester pedagógico de existencia digna, complementaria y relacional de seres —vivos y muertos, humanos y otros— con y como parte de la Madre Tierra. La memoria colectiva, en este sentido, es la que articula la continuidad de una apuesta decolonial, la que se puede entender como este vivir de luz y libertad en medio de las tinieblas. Por tanto, no es de sorprender la afición de los agentes coloniales de apagar la luz y, a la vez, de imponer y moldear una racionalidad fundada en binarismos dicotómicos —hombre/naturaleza, mente/cuerpo, civilizados/bárbaros, etc.— y en las ideas de "raza" y "género" como instrumentos de clasificación jerárquica y patrones de poder. Algo que a pesar de los esfuerzos a lo largo de más de 500 años —primero en las colonias y luego en las "repúblicas"— nunca pudieron del todo lograr.[4]

La memoria colectiva ha sido —y todavía es— un espacio entre otros donde se entreteje en la práctica misma lo pedagógico y lo decolonial.[5] "La memoria colectiva es la reafirmación de lo que la tradición nos enseña, de lo que el ancestro enseña," dijo una vez el maestro y abuelo del movimiento afroecuatoriano Juan García Salazar. "Justamente es

4 No obstante, y como advierte Julieta Paredes (2012: 111), no es remitir acríticamente a la época precolonial como algo idílico. Si bien la memoria larga "nos trae al orgullo y dignidad de ser personas pertenecientes a pueblos […], a la vez también es selectiva al momento de no reconocer patriarcalismos, opresiones, autoritarismos e injusticias heredadas y que, por supuesto, estaban presentes en las sociedades precoloniales también".

5 La experiencia aymara-boliviana de THOA —el Taller de Historia Oral Andina— desde 1983, es un buen ejemplo del enlace en la práctica de lo pedagógico y lo decolonial. Según Silvia Rivera Cusicanqui, una de sus fundadoras e integrantes, "La historia oral india es un espacio privilegiado para descubrir las percepciones profundas sobre el orden colonial, y la requisitoria moral que de ellas emana". En su práctica, THOA ha construido y ejercido una metodología y estrategia de desoccidentalización y descolonización (Estévez Trujillo, 2013: 17). Ver también el recorrido importante que hace Pilar Cuevas (en este libro) que resalta lo epistemológico y metodológico de la recuperación colectiva de la historia al pensamiento crítico latinoamericano.

memoria colectiva porque está en todo el colectivo […] es un saber colectivizado; es el afianzamiento, la verificación, la que nos permite continuar" (Walsh & García, en prensa).

Este acto de afianzar, verificar y continuar tiene eco en las palabras expresadas por la lideresa kichwa Dolores Cacuango o Mamá Dulu en la década de los 1930, palabras que permanecen hoy en la memoria y lucha colectiva de los pueblos ante el poder moderno aún colonial: "Somos como la paja del cerro que se arranca y vuelve a crecer y de paja del cerro cubriremos el mundo". En su lucha obstinada, liderazgo infatigable y su práctica, palabra y acción arraigadas a y en la comunidad, Mamá Dulu ejemplificó —y tal vez más que cualquier otra mujer contemporánea indígena ecuatoriana—, una praxis político-pedagógica aferrada en la posibilidad y esperanza, y encaminada hacia la justicia, dignidad, libertad y humanización.[6] Fue una praxis ejercida en variados contextos, incluyendo los del campo y ciudad, hacendados y huasipungos, sindicatos y partidos (comunista y socialista), y hasta en el fundar de las primeras escuelas propias indígenas. Se afianzó no sólo por la resistencia a la opresión y dominación étnico-racial, de género y de clase, sino también —y tal vez más importante aun— por la construcción de condiciones otras de vida para todos los oprimidos: pobres, indios, negros, mulatos, campesinos, obreros; "lucha-unidad para todos igualito" (Rodas, 2007: 74). Decía ella, "Esta es la vida, un día mil muriendo, mil naciendo, mil respondiendo, mil muriendo, mil renaciendo" (Rodas, 2007: 91), siendo el renacer componente céntrico de la tenacidad —rebelde y decolonial

6 Poco ha sido escrito sobre Mamá Dulu. Raquel Rodas, la que más documenta su lucha, pensamiento, y vida, cita a Oswaldo Albornoz en describir su persona: "[…] ternura colectiva que abarca los afectos de los ayllus serranos, transparentes diáfanos y purificados en el crisol del sufrimiento que contiene encerrado en vasija de barro para que no se escape el tierno arrullo […] Rasgos de dura firmeza, coexistiendo con la mansa dulzura como la flor al lado del espino. Fortaleza con consistencia de granito y resistente a los golpes más furiosos […] Temple de inquebrantable roca porque es de fe su basamento […] es certidumbre pegada a la piel y grabada en la mente de reconquistar la tierra arrebatada […] Y entonces clamar con voz potente, para que retumbe con el eco, el viejo grito de guerra y de victoria ¡Ñuchanchic Allpa!" (Rodas, 2007: 94).

por postura, apuesta y convicción—, la que no permite ser arrancada, que vuelve a crecer, a propagarse y proliferarse.

El "resurgimiento" de "nuestro mundo" del que hablan las bases zapatistas, parece aludir a algo similar sino igual, ahora en el contexto de la actual situación mundial.[7] Mientras "su mundo derrumbándose" apunta el colapso emergente y eminente del orden global y de su proyecto civilizatorio occidental, "el del nuestro resurgiendo" da presencia a las prácticas insurgentes hacia un otro vivir —tal vez el "buen vivir" y el estar bien colectivo que los pueblos indígenas y afros han venido significando a lo largo de los años— que se piense y se construye en y a partir de la autonomía, desafiando no sólo el mal gobierno (como es el caso de México) sino también la matriz de poder moderno/colonial/global. De esta manera, ambos términos —derrumbe y resurgimiento— con sus entornos y significantes sonoro-accionales anuncian la pugna instalada hace siglos atrás entre dos proyectos de mundo-vida, uno que a pesar del poder sistémico arrasador del otro, sigue de pie, vuelve a crecer, multiplicándose cada vez más en su resurgir digno rebelde.

Este libro parte de esta pugna. Su interés es con las prácticas que abren caminos y condiciones radicalmente "otros" de pensamiento, re- e in-surgimiento, levantamiento y edificación, prácticas entendidas pedagógicamente —prácticas como pedagogías— que a la vez, hacen cuestionar y desafiar la razón única de la modernidad occidental y el poder colonial aún presente, desenganchándose de ella. Pedagogías que animan el pensar desde y con genealogías, racionalidades, conocimientos, prácticas y sistemas civilizatorios y de vivir distintos. Pedagogías que incitan posibilidades de estar, ser, sentir, existir, hacer, pensar, mirar, escuchar y saber de otro modo, pedagogías enrumbadas hacia y ancladas en procesos y proyectos de carácter, horizonte e intento decolonial.

---

7 Véase el Comunicado del comité clandestino revolucionario indígena-comandancia general del Ejército Zapatista de Liberación Nacional del 21 de diciembre de 2012 (en http://enlacezapatista.ezln.org.mx/), como también el programa del Seminario sin fronteras. Seminario "La(s) rebeldía(s) desde el nosotrxs", Universidad de Querétaro, México, 30 de julio de 2013.

Obviamente, la pedagogía y lo pedagógico aquí no están pensados en el sentido instrumentalista de la enseñanza y transmisión del saber, tampoco están limitadas al campo de la educación o los espacios escolarizados. Más bien, y como dijo una vez Paulo Freire, la pedagogía se entiende como metodología imprescindible dentro de y para las luchas sociales, políticas, ontológicas y epistémicas de liberación.

Las luchas sociales también son escenarios pedagógicos donde los participantes ejercen sus pedagogías de aprendizaje, desaprendizaje, reaprendizaje, reflexión y acción. Es sólo reconocer que las acciones dirigidas a cambiar el orden del poder colonial parten con frecuencia de la identificación y reconocimiento de un problema, anuncian la disconformidad con y la oposición a la condición de dominación y opresión, organizándose para intervenir; el propósito: derrumbar la situación actual y hacer posible otra cosa. Tal proceso accional, típicamente llevado de manera colectiva y no individual, suscitan reflexiones y enseñanzas sobre la situación/condición colonial misma y el proyecto inacabado de la des- o de-colonización, a la vez que engendran atención a las prácticas políticas, epistémicas, vivenciales y existenciales que luchan por transformar los patrones de poder y los principios sobre los cuales el conocimiento, la humanidad y la existencia misma han sido circunscritos, controlados y subyugados. Las pedagogías, en este sentido, son las prácticas, estrategias y metodologías que se entretejen con y se construyen tanto en la resistencia y la oposición, como en la insurgencia, el cimarronaje, la afirmación, la re-existencia y la re-humanización.

Esta concepción de pedagogía recuerda y dialoga con la idea expresada por la caribeña Jacqui Alexander:

> Pedagogías entendidas de manera múltiple: como algo dado y revelado; [que hace] abrir paso, traspasar, interrumpir, desplazar e invertir prácticas y conceptos heredados, estas metodologías síquicas, analíticas y organizacionales que usamos para saber lo que creemos que sabemos para hacer posible conversaciones y solidaridades diferentes; como proyecto tanto epistémico como ontológico ligado a nuestro ser [...]. Pedagogías [que] convocan conocimientos subordinados producidos en el contexto de prácticas de marginalización, para poder desestabilizar las prácticas

existentes de saber y así cruzar los límites ficticios de exclusión y marginalización. (2005: 7, traducción propia)

Estos posicionamientos y comprensiones pedagógicas se alían con los de la llamada pedagogía crítica iniciada por Freire en los 1960 y retomada por muchos educadores populares (ver Cuevas en este texto) y activistas-intelectuales a lo largo del mundo hasta los 1990[8], cuando empezó su mengua ante el auge del proyecto neoliberal. La concomitancia en América Latina entre esta mengua y auge, y la casi desaparición de un agenciamiento y proyecto de la izquierda, el conservadurismo creciente de las universidades —incluyendo de las ciencias sociales y humanas[9]—, y la occidentalización de la institución de educación en su total, no es casual. Desde luego, el desvanecer del movimiento/red de la pedagogía crítica —y de manera relacionada— de la educación popular, fue parte de la disipación misma de la utopía revolucionario-marxista blanco-mestiza, una utopía que se desmoronó con la caída del muro de Berlín y la Unión Soviética pero también con la emergencia con fuerza, en esta misma década de los 1990, de los movimientos indígenas en el continente ya re-nombrado como Abya Yala, territorio en pleno madurez.

La insurgencia política, epistémica y existencial de estos movimientos, junto con las organizaciones afrodescendientes, cambiaría el rumbo y proyecto en América Latina de la anterior pensada transformación y revolución; de aquí y en adelante la lucha no es simplemente o predominantemente una lucha de clases sino una lucha por la descolonización liderada, organizada y visionada en mayor parte por los pueblos y las comunidades racializadas que han venido sufriendo, re-

---

8 Vale la pena mencionar mi vínculo cercano con Freire durante los años que estuvo en exilio en Estados Unidos, y mi activa participación en la red de pedagogía crítica de este país hasta los principios de los años 1990. A pesar de la baja de este movimiento en los 1990, hay autores como Peter McLaren y Henry Giroux que, en Estados Unidos y Canadá, han mantenido la posta desde una postura de multiculturalismo revolucionario y radical, y bell hooks desde sus enseñanzas de trasgresión.

9 Ver Edgardo Lander, "La ciencia neoliberal", en *Revista Venezolana de Economía y Ciencias Sociales*, Vol. 11, No. 2, Caracas, Universidad Central, mayo de 2005, 35-69.

sistiendo y sobreviviendo la colonialidad y dominación. Es esta insurgencia que ha impulsado el repensar/refundar reflejado en las recientes constituciones de Ecuador y Bolivia, las que apuntan a la construcción de sociedades, Estados y modos de con-vivir radicalmente distintos. Es esta resurgencia e insurgencia puestas en las coyunturas actuales de no sólo estos dos países sino también a nivel continental, que provocan e inspiran nuevas reflexiones y consideraciones pedagógicas y, a la vez, nuevas re-lecturas en torno a la problemática histórica de la (des)humanización y (des)colonización.

De esta manera y en el ambiente actual suramericano y abya-yaleano, es oportuno retomar la pedagogía en su aspecto praxístico, meditando en su uso estratégico-accional como radical conductor de y hacia comprensiones, posturas y pensamientos no sólo críticos sino de carácter imperativo y proyecto decoloniales. Hablamos de las pedagogías que perturban y trastornan lo que Rafael Bautista (2009) ha referido como "el mito racista que inaugura la modernidad [...] y el monólogo de la razón moderno-occidental"; pedagogías que se esfuerzan por transgredir, desplazar e incidir en la negación ontológica-existencial, epistémica y cosmogónica-espiritual que ha sido —y es— pericia, fin y resultado del poder de la colonialidad. Pedagogías que trazan caminos para críticamente leer el mundo e intervenir en la reinvención de la sociedad, como apuntó Freire, pero pedagogías que a la vez avivan el desorden absoluto de la descolonización aportando una nueva humanidad, como señaló Frantz Fanon. Las pedagogías pensadas así no son externas a las realidades, subjetividades e historias vividas de los pueblos y de la gente, sino parte integral de sus combates y perseverancias o persistencias, de sus luchas de concientización, afirmación y desalienación, y de sus bregas —ante la negación de su humanidad— de ser y hacerse humano. Es en este sentido y frente a estas condiciones y posibilidades vividas que propongo el enlace de lo pedagógico y lo decolonial.

El propósito de este capítulo es tejer este enlace y, en el camino, contribuir a su comprensión. Se preocupa por preguntar qué implica pensar lo decolonial pedagógicamente y lo pedagógico decolonialmente,

y cómo —y con qué propósitos y perspectivas— se va trazando su caminar. Similarmente, se preocupa por indagar tanto sobre el pensamiento y los pensadores que demostraban —o demuestran— en su praxis el hacer de este enlazar, como sobre las actuales expresiones pedagógicas de resistencia, insurgencia y rebeldía que provocan grietas y derrumbes en el orden moderno/colonial a la vez que encaminan esperanzas, horizontes y proyectos "otros".

Con tal intención, el capítulo inicia en su primera parte con una breve reflexión en torno a los antecedentes de prácticas rebeldes e insurgentes que, desde tiempos memoriales, han manifestado en su pensar-hacer estrategias pedagógicas que se esfuercen por transgredir y subvertir la colonialidad —política, ontológica, epistémica, espiritual, existencial— y, a la vez, por sembrar y avanzar condiciones de vida concebidas y postuladas desde la exterioridad, los márgenes o las grietas del mismo poder colonial. El interés aquí es, por un lado, "situar" la reflexión y discusión dentro de luchas históricas y concretas y, por el otro, evidenciar la articulación que ha venido dándose y construyéndose entre estrategias y apuestas pedagógicas y estrategias y apuestas de descolonización.

El segundo apartado intenta dar más concreción y sustancia a las posturas praxísticas de pensamiento que vienen, por un lado, desde la pedagogía hacia la liberación y descolonización y, por el otro, desde la descolonización demostrando e invocando —de manera a veces tácita y otras veces más explícitamente— una suerte de pedagogización. Aquí el enfoque está centrado en dos intelectuales comprometidos en sus obras y acciones con las luchas de liberación: Paulo Freire y Frantz Fanon.[10]

10 El hecho de que el brasileño Freire, desde su primera obra ya clásica *La pedagogía del oprimido,* cita al martinico Fanon, es revelador. Sin embargo, no es hasta sus escritos tardíos que Freire empieza considerar con seriedad la postura racial-política-epistémica-ontológica de Fanon y su apuesta, de hecho, pedagógica, a construir una nueva humanidad de carácter cuestionador. Por un lado, es el diálogo que Freire establece con Fanon que me interesa aquí; por el otro, es la propia contribución a la vez pedagógica y decolonial de Fanon.

La tercera sección parte de la atención particular que ambos dieron a la consciencia, esperanza y humanización, extendiendo su reflexión a otro pensador comprometido cuya contribución —aún poca reconocida— también parte de esos mismos ejes, entretejiendo lo pedagógico y lo decolonial en su propia práctica política y escritural. Me refiero a Manuel Zapata Olivella, quien en sus múltiples escritos reconoce Freire pero demuestra más profundamente su conexión con la postura racial-política-epistémica-ontológica-existencial de Fanon.

Finalmente, el último apartado retoma los hilos de los anteriores poniéndolos en conversación con mi propio acompañamiento y ejercer pedagógico, desde donde pienso, siembro y construyo lo decolonial.

Legados históricos del enlace pedagógico decolonial

Mientras el enlace de lo pedagógico y lo decolonial inicia con la invasión colonial-imperial, es con el establecimiento de los virreinatos hispánicos en los territorios mesoamericanos y andinos que empieza a manifestarse y tomar forma. De hecho, en los manuscritos del *Huarochirí* y del *Popul Vuh*, compilados por escribanos indígenas en el siglo XVI en lo que hoy se conoce como Perú y Guatemala respectivamente, podemos atestiguar estrategias que subvierten la lógica civilizatoria colonial a la vez que sitúan cosmologías propias, haciendo pensar el mundo, la creación, la relación entre seres —vivos y muertos, humanos y no humanos— y con la naturaleza de modo para nada occidental. Ambos textos fueron compilados bajo el orden eclesiástico, de los famosos extirpadores de idolatrías, el franciscano Francisco de Ávila en el caso de *Huarochirí* y del dominicano Francisco Ximénez en el caso de *Popul Vuh*. No obstante, niegan, displacen y transgreden en su hacer-pensar la autoridad hegemónica y absoluta de este orden de poder colonial. Si bien su escritura no tenía mayor significado o uso para los pueblos originarios en este tiempo, su metodología cosmológica, psíquica, analítica y organizacional fue reflejo de una práctica colectiva estratégicamente pedagógica de por sí, la que efectivamente desprendía de lo que Aníbal Quijano (1992) ha descrito como "las vinculaciones de la racionalidad-

modernidad con la colonialidad", partiendo y construyendo a la vez una postura y pensamiento sin duda de sentido decolonial.

En este mismo periodo también —entre el siglo XVI y los inicios del XVII— en el virreinato de Perú y desde el Tawantinsuyu, es que el quechua Felipe Guamán Poma de Ayala escribe la *Nueva Corónica y Buen Gobierno*, obra de 1200 páginas enviada en 1616 al rey Felipe III. A contraste de las crónicas escritas "sobre" los indígenas y desde la mirada y lógica epistémica-civilizatoria-colonial, Guamán Poma piensa y escribe desde el lugar de la cosmológica andina. "Desde la mirada (en palabras de Guamán Poma) de un historiador, cronista, indio ladino, capac, señor y príncipe; un intelectual y artista con influencia jesuita que basa su comprensión del mundo en la experiencia vivida y recogida [...] del territorio y en un conjunto de saberes y propuestas sociales y políticas que no están separados de la ética ni de la estética" para así revelar las estrategias de los sujetos coloniales en proceso de descolonización (Ortiz, 2010: 9).

Es desde este lugar y mirada y ante la condición/situación de la colonia, que propone su proyecto político de "buen gobierno" basado en una "nueva corónica" (crónica). Como señala Walter Mignolo, "la 'nueva crónica' es [...] un relato donde la cosmología andina (*keswaymara*) comienza a rehacerse en diálogo conflictivo con la cosmología cristiana, en toda su diversidad misionera castellana (dominicos, jesuitas, franciscanos...) y con la mentalidad burocrática de los organizadores del Estado bajo las órdenes de Felipe II" (Mignolo, 2008: 191). La teoría política de Guamán Poma se articula, según Mignolo, en dos principios: "La crítica a todos los grupos humanos identificables en la colonia [castellanos, indígenas, negros, moros y judíos] y la propuesta de un 'buen gobierno' de los virtuosos independientemente de su origen [...] un espacio de co-existencia con Castilla, por un lado, y de co-existencia entre varias comunidades (o naciones) de Tawantinsuyo" (p. 192-193). Mientras hay mucho que se puede decir con relación a este proyecto político y el pensamiento decolonial que manifiesta —algo que el mismo Mignolo ha analizado—, como también sobre cómo Guamán Poma

cuenta la historia del imperio incaico y del colonialismo español en el Perú del siglo XVI, nuestro interés aquí es con la manera en que empieza enlazar lo pedagógico y decolonial.

Este enlace se hace particularmente evidente en la parte visual del texto, es decir, en los dibujos de Guamán Poma que ocupan 398 de sus 1200 páginas.[11] Esta ideación pictórica emplea simultáneamente iconos nativos andinos y convencionales europeos. Así, hace más que complementar la prosa y sobrepasar las reglas que rigen el lenguaje escrito; crea y mantiene la dignidad visual de los andinos ante (y contra) los europeos. Los dibujos permiten al autor "imponerle al lector sus puntos de vista sobre la civilización andina como un orden social armonioso, y la colonia contemporánea como un 'mundo al revés'" (Adorno, 1981), a la vez que provoca al lector críticamente leer estos dos mundos en contención.

De esta manera, los dibujos actúan de cuenta propia narrando las injusticias, violencias, conflictos y posicionamientos imperiales y coloniales, las complementariedades cosmológicas y las miradas propias y ajenas de concebir, sentir, ser y estar en el mundo. Particularmente interesante es el hecho de que dos terceras partes de los dibujos dan una atención especial a la presencia de un patrón andino de significación espacial y orientación direccional, revelando los contrastes con los patrones de corte occidental. Tal significación espacial es particularmente evidente en el mapa simbólico que Guamán Poma hace del mundo. Allí crea el modelo fundamental y perfecto del universo andino y traza sus dibujos de las épocas precolombinas conforme a los valores posicionales del mapa, valores que contradicen los de la época colonial. Además, y a través de la fragmentación y subversión del diseño original, muestra la forma en que la colonización convirtió el orden cultural y social autóctono en caos y ruina (Adorno, 1981).

Pero claro es —y allí el enlace de lo pedagógico y decolonial— la lectura pictórica depende del lugar desde donde está situado el lector, permitiendo no sólo múltiples lecturas sino también —y más impor-

11 Véase el texto completo con los dibujos en http://www.kb.dk/elib/mss/poma/.

tante aun— lecturas desde el interior del mundo andino y desde su diferencia colonial, lecturas difícilmente vistas, reconocidas y entendidas por los colonizadores, la élite criolla y los sujetos provenientes del mundo occidental. De este modo, los dibujos son mucho más que una obra artística. Son herramientas pedagógicas que dan presencia a la persistencia, insistencia y pervivencia de lo decolonial, a la vez que lo construye, representa y promueve pedagógicamente. Así, abren una ventana hacia las prácticas insurgentes políticas, sociales, culturales, epistémicas y existenciales que enseñan cómo rebelar, resistir, seguir, medrar y vivir pese a la colonialidad, no sólo desde su exterioridad —o desde la total autonomía— sino también y a la vez, desde las fronteras y la subversión de la misma colonialidad.

Otros ejemplos del enlace de lo pedagógico y decolonial se encuentran en los palenques, el cimarronaje, el *malungaje* (ver Branche en este libro) y la muntu-ización (para seguir Zapata Olivella) llevados a cabo por numerosas mujeres y hombres de la diáspora africana en sus luchas por recuperar y reconstruir la existencia, libertad y liberación ante las condiciones deshumanizantes de esclavización y racialización, y en su creación de prácticas, espacios y condiciones-otras de re-existencia (ver Albán en este libro) y humanización. Pocos son los textos escritos que documentan desde los sujetos africanos mismos estas luchas, estrategias y prácticas, aunque permanecen como enseñanzas vivientes dentro de la memoria colectiva y la tradición oral, constitutivas también de la pedagogía de escucha a la que se refieren Wilmer Villa y Ernell Villa en su capítulo.

Tales prácticas —desde luego pedagógicas— existieron no sólo en espacios liberados sino también dentro de los mismos contextos de esclavización. Así, en su texto (también presentado en la segunda parte de este libro), Stephen Nathan Haymes considera el funcionamiento pedagógico de la "cultura esclava", apuntando la presencia de una "pedagogía esclava" dirigida a la articulación de una visión y expectativa ética de la humanidad del hombre negro y mujer negra, y a cómo vivir como humanos, como parte de una comunidad de pertenencia y con

esperanza en un sistema que pretendió domesticar y dominarles como animales salvajes sin alma. Como dice Haymes:

> La esperanza se abre a las posibilidades que existen para la conexión y expresión humana y las manifestaciones de la libertad humana. Los esclavos, como pueblo con esperanza, usaron sus posibilidades para minimizar y rehusar el control que las realidades y rutinas, que se tomaban como verdaderas, tenían sobre su imaginación. Esta imaginación pedagógica les permitía mitigar y resistir las formas en que la aflicción destroza al alma. Mediante el trabajo simbólico —es decir, mediante sus canciones, cuentos y rituales de confirmación, por ejemplo— los esclavos se enseñaban a sí mismos el significado moral y ético de crear un sentimiento de pertenencia comunitaria. Al forjar una comunidad de pertenencia, la cultura del esclavo funcionaba pedagógicamente para convertir a los esclavos en seres humanos, mediante la mitigación de su sufrimiento. En este proceso, se convirtió a lo negro, invento de la supremacía blanca europea occidental, en una posición de conciencia histórica e influencia hacia el cambio.

Estos legados, ciertamente no los únicos, abren un abanico de consideraciones: por un lado, sobre cómo y de qué manera ha venido operando históricamente el enlace pedagógico-decolonial y con qué prácticas y estrategias, y por el otro, sobre cómo este mismo enlace sugiere, construye y apunta un pensamiento praxístico de carácter fenomenológico, teleológico y ontológico-existencial, donde el asunto de humanización y el horizonte de esperanza aún permanecen presentes y vivos. Es este pensamiento, —reflejado de manera particular en Paulo Freire y Frantz Fanon, dos intelectuales comprometidos a lo largo de sus vidas con la luchas de liberación y descolonización— que exploramos a continuación, dando atención especial a su sentir pedagógico y político.

El pensamiento y pedagogía de Freire y Fanon

Lo pedagógico-político y político-pedagógico de Freire

Es Paulo Freire, probablemente más que cualquier otro intelectual del siglo XX, que dio los fundamentos para pensar la pedagogía

políticamente, para entretejer lo pedagógico-político y lo político-pedagógico. "Leer críticamente el mundo," decía Freire, "es un hacer político-pedagógico; es inseparable del pedagógico-político, es decir, de la acción política que involucra la organización de grupos y de clases populares para intervenir en la reinvención de la sociedad" (Freire, 2004: 18).

"Lo opuesto de intervención es adaptación," señalaba Freire, "es acomodarse, o a simplemente adaptarse a una realidad sin cuestionarla" (2004: 34). Para Freire, la intervención implicaba por necesidad reconocerse y asumirse como político. "Soy sustantivamente político, y sólo adjetivamente pedagógico" (Freire, 2003); de esta manera asumía y entendía el acto de educar y educarse como actos políticos. "No hay práctica social más política que la práctica educativa," decía Freire, "en efecto, la educación puede ocultar la realidad de la dominación y la alienación o puede, por el contrario, denunciarlas, anunciar otros caminos, convirtiéndose así en una herramienta emancipatoria" (2003: 74).

Para Freire, la educación no se limitaba o restringía a la educación formal e institucional; más bien se incluía y se extendía ampliamente a los contextos sociales, políticos, epistémicos y existenciales donde "líderes y pueblos, identificados mutuamente, juntos crean las líneas directivas de su acción [educacional, política y de liberación]" (1974b: 183). Es a la "naturaleza educativa" de los contextos de lucha y la tarea educativa —revolucionaria y críticamente concientizadora—, hacia el pensamiento y la intervención, que Freire apuntaba.

Su preocupación central era con las condiciones existenciales y vividas de las clases pobres y excluidas, es decir con los "oprimidos" y "el orden injusto que engendra violencia en los opresores, la que deshumaniza el oprimido" (1974b: 22). Eso implicaba en la práctica —ampliamente expresada en los círculos de educación popular— concentrarse en el análisis político-social con los mismos "oprimidos" sobre sus condiciones vividas, como manera de llegar a la concientización individual y colectiva, condición necesaria para la transformación. Así fue el problema subjetivo y objetivo de la opresión, dominación, marginalización y subordinación —internalizada y estructural-institucional— que in-

quietaba Freire. Su proyecto entonces: a trazar rutas metodológicas y analíticas encaminadas hacia el reconocimiento de esta realidad/condición y hacia la concientización, politización, liberación y transformación humana.

Al enfocarse en "el dilema trágico del oprimido" —entendida como la dualidad conflictiva central a la situación concreta de opresión, que muchas veces impide al oprimido actuar— y delinear caminos posibles de reflexión, acción y liberación, Freire construye y significa la "pedagogía del oprimido", entendida como:

> Una pedagogía que tiene que ser forjada *con*, no *para*, los oprimidos (como individuos o pueblos) en la lucha incesante a recuperar su humanidad. Esta pedagogía hace la opresión y sus causas los objetos de reflexión de los oprimidos, y desde esa reflexión vendría su necesario compromiso en la lucha para su liberación. Es en esta lucha que la pedagogía está hecha y re-hecha. El problema central es ese: ¿Cómo pueden los oprimidos como seres no auténticos divididos, participar en el desarrollo de la pedagogía de su liberación? Solo cuando descubren que ellos mismos son "anfitriones" del opresor, pueden contribuir a la partería de su pedagogía liberadora. […] La pedagogía del oprimido es un instrumento para su descubrimiento crítico que tanto ellos —los oprimidos— como sus opresores son manifestaciones de la deshumanización. (Freire, 1974b: 33)

Con su pedagogía del oprimido, Freire destacó además la responsabilidad de pensar críticamente, de aprender a ser uno mismo en relación con y contra su propio ser, lo que implicaba tener una ética humana en y con el mundo. Para Freire, esta ética era inseparable de la práctica educativa; se enraizaba en la lucha de confrontar las condiciones de opresión y sus manifestaciones, incluyendo —como hizo más evidente en sus últimos trabajos— no sólo la discriminación de clase, sino también de género y raza (Freire, 1996b). De hecho fue sólo en los años antes de morir, y tal vez como resultado de su experiencia en África, particularmente en Cabo Verde y Guinea Bissau, que Freire empezó a pensar en el poder que se ejerce no sólo desde la economía sino también desde la racialización y colonización.

Este cambio se evidencia en uno de sus últimos libros, *La pedagogía de la esperanza,* en el cual repiensa *La pedagogía del oprimido*, haciendo, al mismo tiempo, una autocrítica a sí mismo por sus propias limitaciones en ver y comprender la complejidad de la opresión y de la liberación. En *La pedagogía de la esperanza* habla más de la rebeldía, la rebeldía como praxis política-pedagógica de existencia, de la reinvención de la existencia y vida. Para ejemplificar esta rebeldía, pone el caso de los *quilombos* (palenques) entendidos como "momento ejemplar de aquel aprendizaje de rebeldía, de reinvención de la vida, de asunción de la existencia y de la historia por parte de esclavas y esclavos que, de la 'obediencia' necesaria, partieron en búsqueda de la invención de la libertad" (Freire, 1993: 103).

Es en este texto, como también en la *Pedagogía de indignación,* donde Freire no sólo cita a Fanon (algo que hace desde sus primeros libros) sino entabla un mayor pensamiento y diálogo con él. Así, Freire pasa de hablar sobre el oprimido y la conciencia de la clase oprimida, a la conciencia del hombre y mujer oprimidos, de la humanización a más directamente a la deshumanización, y a la relación opresores–oprimidos, colonizador–colonizado, colonialismo-(no) existencia. Además, y de manera relacionada, da atención al problema del proyecto neoliberal, como también del "color de la ideología" (1993: 149). Y es en este movimiento de auto-criticidad, al repensarse y al repensar el mundo, que Freire demuestra la praxis crítica, no como algo fijo, identificable y estable, sino como una práctica y proceso continuos de reflexión, acción, reflexión, lo que McLaren y Jaramillo (2008: 193) denominan como una "pedagogía perpetua".

Sin embargo, lo que nos interesa no es sólo la manera en que Freire repiensa su pensamiento, incorporando más críticamente algunos elementos de Fanon, sino también la contribución pedagógica que hace Fanon, al enlazar lo ontológico-existencial del sujeto racializado

dentro del marco de la descolonización, la (des)humanización y la revolución social.[12]

La apuesta pedagógica humanizadora-descolonizadora-liberadora de Fanon

Como psiquiatra por formación, luchador revolucionario en la guerra de independencia de Argelia por compromiso político, e intelectual radical dedicado a la problemática vivida del sujeto racializado-colonializado, Frantz Fanon tenía una subjetividad, historia y proyecto marcadamente distintos de Freire. En su introducción a la traducción revisada al español de *Piel negra y máscaras blancas,* Samir Amin le retrata así: "Fanon nació antillano. La historia de su pueblo, de la esclavitud, de su relación con la metrópoli francesa fue, pues, por la fuerza de las circunstancias, el punto de partida de su reflexión crítica" (2009: 5). Su preocupación por el poder colonial tanto externo como interno, por las causas de alienación y deshumanización del sujeto negro colectivo, colonizado, víctima de manipulaciones históricas, culturales y racistas (Zurbano, 2012) y la relacionada barbarie capitalista, definió su obra, su acción política (incluyendo "aliñarse junto al Frente de Liberación Nacional de Argelia y a los movimientos de liberación del continente africano") y su vida misma (Amin, 2009).[13] Por eso, la aclamación de Fanon mismo en *Los condenados*: "No soy el esclavo de la Esclavitud que deshumanizó mis ancestros", una Esclavitud construida sobre las espal-

---

12 En este aspecto también véase: Stephan Nathan Haymes, "Race, Pedagogy and Paulo Freire" en *Memorias: Conferencia Internacional a Reparação e a Descolonização do Conhecimento,* Salvador, Bahia: UFBA/Atitude Quilombola, 2007, 55-66; Kenneth Mostern, "Decolonization as Learning: Practice and Pedagogy in Frantz Fanon's Revolutionary Narrative", en Henry Giroux y Peter McLaren (eds.), *Between Borders. Pedagogy and the Politics of Cultural Studies,* New York: Routledge, 1994, 253-272.

13 Además, añade que, "La acción política de Fanon se sitúa enteramente […] en el época de Bandung (1955-1981) y la primera ola victoriosa de las luchas de liberación. Las elecciones que hizo (aliñarse junto al Frente de Liberación Nacional de Argelia y a los movimientos de liberación del continente africano) eran las únicas dignas de un auténtico revolucionario" (Amin, 2009: 19).

das, sudor y cadáveres de los negros alentando el bienestar y progreso europeos. De hecho, y como Fanon hizo claro en su corta vida, en un mundo anti-negro regido por la trabazón del capitalismo, eurocentrismo blanco-blanqueado y colonialidad del poder, la deshumanización, el racismo y la racialización están indudablemente entretejidos.[14]

Mientras para Freire el punto de partida fue lo pedagógico, para Fanon fue el problema colonial: describir y narrar la situación de colonización e impulsar y revelar la lucha anti y decolonial. Si consideramos entonces cómo sus trabajos dan un sentido práctico y concreto a las luchas de descolonización, liberación y humanización, pero también cómo posicionan la apuesta de la sociogenia, su genio de pedagogo queda evidenciado. Asimismo, al presentar la descolonización no simplemente como problema político sino como un proceso de poblaciones aprendiendo a ser "hombres", y como práctica de intervención que implica la creación de "hombres" nuevos[15], Fanon da bases vertebrales para pensar pedagógicamente tanto en la humanización, como en la descolonización como postas de existencia-vida. Para Fanon, la humanización es el eje central del proceso de descolonización, de descolonizarse y, por ende, de liberación:

> La descolonización no pasa jamás inadvertida puesto que afecta al ser, modifica fundamentalmente al ser, transforma a los espectadores aplastados por la falta de esencia en actores privilegiados, recogidos de manera casi grandiosa por la hoz de la historia. Introduce en el ser un ritmo propio, aportado por los nuevos hombres, un nuevo lenguaje, una nueva humanidad. La descolonización realmente es creación de hombres nuevos. Pero esta creación no recibe la legitimidad de ninguna potencia

---

14 Por eso mismo, para Fanon, la ontología en sí no es suficiente: "Ontología —cuando es finalmente admitida por dejar la existencia en el camino— no nos permite comprender el ser del negro" (2011: 110).

15 Mientras que podemos criticar el lenguaje del "hombre" empleado aquí como ejemplificación del universal masculinizado y a la vez como punto ciego de Fanon, los propios argumentos de Fanon a lo largo de su obra, incluyendo con relación a la mujer, hace entender que la referencia aquí fue más bien al humano. También ver el texto de Keisha-Khan Perry en este libro.

> sobrenatural: la "cosa" colonizada se convierte en hombre en el proceso por el cual se libera. (Fanon, 2001: 31)

La descolonización, según Fanon, es una forma de (des)aprendizaje: desaprender todo impuesto y asumido por la colonización y deshumanización para reaprender a ser hombres y mujeres. La descolonización sólo ocurre cuando todos individualmente y colectivamente participan en su derribar, ante el cual el intelectual revolucionario —como también el activista y maestro— tiene la responsabilidad de activamente asistir y participar en el "despertar": "Educación política significa abrir las mentes, despertar [las masas] y permitir el nacimiento de su inteligencia, como dijo Césaire 'es inventar almas'" (Fanon citado en Maldonado-Torres, 2005: 160). Por lo tanto:

> El primer deber del poeta [maestro] colonizado es determinar claramente el tema popular de su creación. No puede avanzarse resueltamente, sino cuando se toma conciencia primero de la enajenación. […] No basta con unirse al pueblo en ese pasado donde ya no se encuentra sino en ese movimiento oscilante que acaba de esbozar y a partir del cual, súbitamente, todo va a ser impugnado. (Fanon, 2001:206)

Fanon hace claro que la descolonización requiere tanto la conciencia propia de los pueblos negros de la enajenación como la conciencia de los blancos de su complicidad en el sistema moderno-colonial-racial; es decir, el aprendizaje y desaprendizaje de todos. Sin embargo, su proyecto es principalmente con los sujetos que han vivido en cuerpo, alma y mente la racialización-deshumanización de la diferencia y herida colonial, es decir, los *damnés de la terre* o "condenados de la tierra".

Es a partir de los procesos de (des)aprendizaje, invención, intervención y acción que podemos trazar la perspectiva y propuesta pedagógica de Fanon, la que Maldonado-Torres (2005) llama su "posición pedagógica socrática". Para Fanon, el cambio o transformación social —incluyendo la restauración de la humanidad— tiene que ser llevado por los colonizados mismos. "Quiero ayudar al hombre negro autoliberarse del arsenal de complejos que ha sido desarrollado por el ambiente colonial" (Fanon, 1997: 30). Tal autoliberación requiere, según Fanon,

estudiar y enfrentar la experiencia vital de ser negro en el mundo social, una experiencia que traspasa lo individual:

> Como reacción contra la tendencia constitucionalista de finales del siglo XIX, Freud mediante el psicoanálisis, pedía que se tuviera en cuenta el factor individual. Sustituía una tesis filogenética por la perspectiva ontogenética. Veremos que la alienación del negro no es una cuestión individual. Junto a la filogenia y la ontogenia, está la sociogenia. (Fanon, 2009: 45)

La sociogenia o sociogénesis es el método pedagógico socio-diagnóstico que Fanon utiliza, particularmente en *Piel negra, máscaras blancas*, para analizar la experiencia, la condición y la situación de hombres negros y mujeres negras como sujetos racializados/colonizados en sociedades regidas por sujetos blancos. El motivo de este análisis es intervenir en y actuar sobre esta experiencia y sobre estas sociedades, hacia la transformación psíquica y estructural y la liberación social. Para Sylvia Wynter (2009), "el principio sociogénico" que introduce Fanon puede ser entendido como una "ciencia nueva" que produce no sólo una ruptura epistémica con los propios propósitos de las ciencias naturales y su interpretación de la identidad humana, sino también hace un salto en introducir la invención de la existencia. Dicho por Fanon: "Debo recordar en todo momento que el verdadero *salto* consiste en introducir la invención en la existencia" (Fanon, 2009:189). La invención está entendida como creación; la capacidad de creación es la parte activa del ser, parte de la práctica de libertad y del crear, inventar y vivir con otros —lo que implica ser radicalmente humano. Como señala Maldonado-Torres:

> Con la sociogenia Fanon pretende hacer explícita la conexión entre lo subjetivo y objetivo, entre, por un lado, los complejos de inferioridad de los pueblos negros y colonizados y, por el otro, la estructura particularmente opresiva de la sociedad colonial. […] [Conexión que podría ayudar al] negro ser consciente que la única alternativa para la liberación está en actuar hacia el cambio social. […] La sociogenia se convierte […] en una ciencia *para* la humanidad. […] un tipo de pedagogía, la función de la cual no es "educar" en la forma tradicional, sino facilitar la autoliberación negra, al actuar en contra de las estruc-

turas de opresión y las que niegan su peso ontológico. (2005: 157-158, traducción propia)

La pedagogía de la sociogenia es así una "metodología imprescindible o indispensable" —para recordar la frase de Freire— para estudiar tanto los modos de ser humano como los procesos de humanización, deshumanización y rehumanización en contextos coloniales. Pero es claro que para Fanon tal estudio no es —ni puede ser— objetivo, desinteresado y distanciado. No es un estudio "sobre" los condenados, oprimidos o colonizados. Tampoco es simplemente un estudio o accionar "con" estos pueblos y sujetos. La sociogenia más bien se construye y posiciona "desde" las luchas y las posibilidades de ser plenamente humano, posicionamiento y construcción claramente reflejados en el mismo proyecto pedagógico vivencial y escritural de Fanon, expresado tanto en *Piel negra* como en *Los condenados.* Implicado aquí, como bien señala Wynter y siguiendo a Fanon, tanto la socialización del negro como la socialización del blanco. "Los aspectos cualitativos característicos de los estados mentales propios de ambos grupos con relación a sus respectivas experiencias de su *concepto de sí mismo* no sólo se oponen, sino que lo hacen dialécticamente; cada clase de experiencia subjetiva, positiva una, negativa la otra, depende de la contraria" (Wynter, 2009: 340).

Al avanzar una "actitud decolonizadora" y un "humanismo decolonizador" (Maldonado, 2009: 305), Fanon hace de la sociogenia una suerte de pedagogía decolonial orientada hacia el nombramiento, visibilización y comprensión del problema —como realidad— estructural y psicoexistencial racial/colonial y hacia el accionar transformativo de este problema-realidad. Aquí el enlace entre lo pedagógico y lo decolonial, sustentado en el accional, queda evidenciado.

Según Fanon, "Educar el hombre para ser accional, preservando en todas sus relaciones su respeto para los valores básicos que constituyen un mundo humano, es la tarea primordial de aquello quien, ya tomado el pensamiento, se prepare a actuar" (1967: 222). Esta accionalidad sólo tiene sentido para Fanon en el contexto de lucha en contra de las estruc-

turas opresivas que militan en contra de su ser.[16] Lo que el actuar apunta entonces es a la humanidad, es a ser, humano; por tanto, requiere el reconocimiento, develamiento y comprensión de los problemas entretejidos del colonialismo, del racismo, de las relaciones y prácticas del poder y de la deshumanización. Restaurar la humanidad es en sí el propósito de la enseñanza del análisis sociogénico, entendido y asumido por Fanon como herramienta y estrategia pedagógica y como apuesta decolonial:

> Cuando Fanon nos hace recordar que lo que es importante no es educar [negros] sino enseñarle al negro no ser esclavo a los arquetipos foráneos, Fanon se hace pedagogo o maestro socrático —una comadrona de agencia decolonial— que pretende facilitar la formación de subjetividad, autorreflexión y la praxis de liberación. La enseñanza consiste entonces en capacitar el sub-otro a tomar una posición en la cual él o ella puede reconocer y hacer las cosas por sí mismos —es decir, actuar. (Maldonado-Torres, 2005: 159, traducción propia)

De esta manera la sociogenia se puede entender como una posta de pedagogía propia de auto-determinación y auto-liberación. Sintéticamente, esta pedagogía resalta cuatro enfoques o componentes accionales medulares: el hacer despertar, alentar la auto-agencia y acción, facilitar la formación de subjetividad y autorreflexión, y fomentar y revitalizar racionalidades política-éticas "otras" que se distancian de la razón moderna-occidental-colonial, que se enraízan en y apuntan al actuar hacia la libertad, transformación y creación de estructuras sociales y condiciones de existencia radicalmente distintas. Conjuntados estos componentes se construyen una pedagogía y praxis de liberación encaminadas hacia no sólo una nueva humanización, sino también hacia nuevas perspectivas de humanidades, ciencias y pensamiento fundadas

---

16 Así en *Condenados de la tierra,* Fanon argumenta por la lucha de liberación nacional y cultural: "La condición de existencia de la cultura es [...] la liberación nacional, el renacimiento del Estado" (2001: 224), y añade, "La lucha de liberación no restituye a la cultura nacional su valor y sus antiguos contornos. Esta lucha, que tiende a una redistribución fundamental de las relaciones entre los hombres, no puede dejar intactas ni las formas ni los contenidos culturales [...] Después de la lucha no sólo desaparece el colonialismo, sino que también desaparece el colonizado. Esta nueva humanidad [...]" (2001: 225).

en una razón "otra": en la razón, esperanza, posibilidad e imaginario/imaginación decolonial.[17] En eso la perspectiva y análisis de Maldonado-Torres son nuevamente útiles:

> Fanon ofrece la "sociogénesis" como forma de pensamiento riguroso sobre la humanidad y como pedagogía que fomenta la liberación. "No buscamos otra cosa, nada menos, que liberar al hombre de color de sí mismo". Para eso Fanon combina en su propuesta dimensiones del pensamiento y de la acción frecuentemente divorciadas de la modernidad, a saber, la teoría, la ética, y la política. Solo una reintegración de las mismas orientadas por una ética radical de la descolonización —una ética más allá del reconocimiento— puede responder satisfactoriamente a la crisis del mundo moderno y fundamentar un nuevo humanismo —un humanismo que es a fin de cuentas un *humanismo otro*—, esto es [...] un humanismo del otro y un humanismo distinto al de la tradición europea simultáneamente.[18] [...] Me refiero a una concepción del mundo [siguiendo Lévinas] que le da centralidad no a la teoría, a la epistemología, al espíritu absoluto o a la teología sino a la relación inter-humana entre un yo y otro. (2007a: 160)

Ahora bien, si la relación o ligazón entre (des)colonización y (des)humanización es lo que oriente y dirige lo pedagógico de Fanon, es decir la pedagogización de su proyecto decolonial, ¿cómo es que opera esta relación en el pensamiento de Freire? ¿Cuáles son los puntos de encuentro y desencuentro? ¿Y de qué manera Freire, a pesar de su gran contribución pedagógica crítica, termina quedando algo corto ante lo decolonial?

(Des)colonización-(des)humanización en Freire y Fanon

Freire inicia su texto *Pedagogía del oprimido* con el problema de la humanización:

---

17 Al respecto, véase el capítulo de Fernandes y Candau en este libro.

18 Como Adolfo Albán ha señalado en sus comentarios a una versión anterior del presente texto, el proyecto de Fanon no está propiamente en el humanismo sino en la humanización, el humanismo como desarrollo de la racionalidad occidental es productor de los desajustes ocasionados, entre ellos, de la racialización. Por eso mismo, la referencia de Maldonado-Torres a un "humanismo otro".

> La preocupación por la humanización lleva al reconocimiento de la deshumanización, no sólo como una posibilidad ontológica sino como una realidad histórica. Y mientras el hombre percibe el exento de su deshumanización, empieza preguntarse si la humanización es una posibilidad viable. Dentro de la historia, en contextos concretos y objetivos, tanta la humanización como la deshumanización son posibilidades para el hombre como ser incompleto consciente de su incompletación. (Freire, 1974b: 27)

La deshumanización —entendida como "el resultado de un orden injusto que genera la violencia de los opresores, lo que, en cambio, deshumaniza los oprimidos"— es, para Freire, una distorsión de la vocación de hacerse más plenamente humano. Enfrentar este problema haciendo que el ser humano llegue a tener consciencia de esta condición y que reconozca la necesidad de luchar por la restauración de su humanidad, son pasos necesarios —pero no únicos— en su pedagogía y praxis humanista y liberatoria hacia la emancipación (Freire, 1974b: 74).[19] La creación de estructuras socio-educativas que equipan los "oprimidos" con las herramientas necesarias para des-velar las raíces de su opresión y deshumanización, identificar sus estructuras, y actuar sobre ellas, también son componentes céntricos.

En *Pedagogía de la esperanza,* Freire retoma la dupla de humanización-deshumanización. Aquí amplía la idea de la vocación para la

19 Como hacen claro tanto Enrique Dussel (1977) como Walter Mignolo (2010), la "emancipación" no necesariamente apunta a la liberación y descolonización. Con un sentido construido inicialmente en las revoluciones burguesas —no en la revolución haitiana—, y luego tomado como lema del proletariado universalizado para expresar los intereses y luchas de los oprimidos del mundo, "emancipación" tiene su ancla en la modernidad y la trayectoria lineal de la racionalidad occidental. Liberación, en cambio, el término más empleado por Fanon, es el proyecto y perspectiva concebida desde y orientada por los que han sufrido la herida colonial. En palabras de Mignolo, "Emancipación y liberación son dos lados de la misma moneda, la moneda de modernidad/colonialidad. Mientras liberación enmarcó la lucha de los oprimidos en el 'Tercer Mundo' y la historia de colonialidad moderna que subraya su historia, decolonialidad es un proyecto aun más grande que abarca ambos, como dijo Fanon, el colonizado y el colonizador, y por ende, la emancipación y liberación" (Mignolo, 2010: 311).

humanización y la distorsión de la vocación que es la deshumanización. "No sería posible deshumanizar sin deshumanizarse, tal es la radicalidad social de la *vocación*. No soy si tú no eres y, sobre todo, no soy si te prohíbo ser" (1993: 95). La lucha por tal vocación exige la asunción de una utopía, la que requiere el gusto por la libertad —como parte de la misma vocación de humanización— y la esperanza, "sin la cual no luchamos." Enseguida dice:

> El sueño de la humanización, cuya concreción es siempre procesos, siempre devenir, pasa por la ruptura de las amarras reales, concretas, de orden económico, político, social, ideológico, etc., que nos están condenando a la deshumanización.[20] El *sueño* es así una exigencia o una condición que viene haciéndose permanente en la historia que hacemos y que nos hace y rehace. (Freire, 1993: 95)

Así es el sueño conjuntamente con la esperanza que, para Freire, dan pulso e impulso a la conciencia crítica con relación a la deshumanización y, de ahí, a la acción, creación, invención e intervención hacia la humanización. Para Fanon, y particularmente en *Piel negra,* el sueño era una pérdida de tiempo ante la lucha por el nuevo día (2001); la esperanza, en cambio, era lo que alentaba fuerzas en la batalla por la descolonización. No obstante, para ambos fue el *telos* de la libertad, es decir la necesidad de lograr —individualmente y colectivamente— una conciencia de libertad de la dominación, que fue elemento constitutivo de la práctica —liberatoria y/o pedagógica— de transformación.

Esta noción de libertad praxística y existencial apuntaba para ambos la relación necesaria entre ética y humanización. En Fanon, esta relación se observa claramente en su argumento por un Estado-nación ético basado en los supuestos de dignidad y libertad universal (Fanon,

---

20 Aquí Freire demuestra una consideración más amplia que en sus trabajos anteriores sobre la opresión y dominación. Aclara que "la lucha de clases no es el motor de la historia, pero ciertamente uno de ellos" (1993: 86). Sin embargo, argumenta también en este mismo texto que la estructura maestra de la dominación y opresión sigue siendo la económica. Para él, la clase es el punto de intersección para los otros puntos de opresión y dominación, como raza y género, y esa es una de sus diferencias principales con Fanon.

2001). Para Freire, la lucha política, la transformación social y la superación de la "injusticia deshumanizante" deberían emprenderse en la ética universal de los seres humanos (2004: 35), una ética enraizada en la conciencia reflexiva, en la presencia con otros en el mundo y con el mundo. Para Freire, reconocer que somos condicionados pero no determinados por este mundo —y por la opresión misma—, alienta la posibilidad que es la existencia humana. "Es cuando se da cuenta y vive la historia como posibilidad, que se puede experimentar la capacidad de comparar, hacer juicios, escoger, decidir, y desprenderse. Es así como hombres y mujeres hacen ético el mundo, a la vez que mantengan su capacidad como transgresores de la ética" (Freire, 2004: 36). Por tanto, "hacer el mundo ético es una consecuencia necesaria de la producción de la existencia humana, o de extender la vida en existencia" (2004: 98).

Es con relación a esta preocupación tanto por la ética como por la existencia humana —por "el hacerse en/del ser"— que Freire hace posicionar la epistemología, el acto de conocer, como elemento céntrico de su pensar-hacer pedagógico. Conocer la realidad para poder transformarla, es para Freire, acción necesaria para enfrentar la opresión y humanización. Aquí es donde podemos empezar ver con claridad la diferencia en perspectiva y proyecto con Fanon.

Cambiar el mundo implica, según Freire, una dinámica dialéctica entre la enuncia de la situación deshumanizante y el anuncio de su vencer (2004: 62). Sin embargo, mientras el acto de conocer —enraizado en lo que Freire llama una "curiosidad epistemológica"— proyecta hacia la concientización y la comprensión de la situación de uno en el mundo, no necesariamente liga conocimiento, humanización y descolonización, ni tampoco considera cómo el conocimiento —y el acto de conocer— se enraíza en y sobre un cuerpo no sólo oprimido o subalternizado sino también racializado dentro de una matriz colonial.

Como bien señala Haymes, esta preocupación epistemológica de Freire —o lo que Freire llama la pedagogía del conocer—, reduce la conciencia reflexiva a una visión y comprensión epistemocéntricas que quedan cortas ante la realidad vivida de racismo y opresión racial. De

esta manera, los principios que subrayan la pedagogía del oprimido y de liberación de Freire, incluyendo la misma problemática de la deshumanización, están más atados al asunto epistemológico —a conocer la realidad y transformar la realidad— que al problema ontológico existencial que forma la base de opresión y de descolonización y liberación para los pueblos negros o afrodescendientes. Así, argumenta Haymes, lo que hace la preocupación epistemológica de Freire es negar "el contenido ontológico de creencias y epistemologías racistas, un contenido que cuestiona el valor de un pueblo haciéndole justificar diariamente su existencia como seres humanos. El resultado [...] de la preocupación epistemológica de Freire es, y con respecto a raza, la obsesión de conocer su 'realidad verdadera' y no [comprender] cómo la raza es vivida por la 'gente negra'" (2007: 56, traducción propia).

En cambio para Fanon, es el peso corporal de lo colonial y la exterioridad que implica y que dan la necesidad de una nueva forma de conocer. El análisis y explicación que ofrece Alejandro De Oto en este sentido son particularmente claros:

> La pregunta fanoniana, aquella que indaga acerca de dónde y cómo emerge un sujeto crítico fuertemente anclado en las historias de la subalternidad, de clase, de raza, de género, entre otras, se posiciona precisamente en la superficie de lo que aparece y parece ser una enunciación definitiva: 'hay un solo destino para el negro, y es devenir blanco' [...] Lo que Fanon enfrenta entonces en ese momento es algo más que una impugnación relativamente extensa del colonialismo, enfrenta el desafío crucial de construir un dispositivo del saber que se adecue a las condiciones críticas de su pregunta, que dé cuenta de las potencialidades de su pregunta. Lo que necesita es una epistemología, un nuevo saber, una nueva configuración del mismo y, por lo tanto, una nueva forma de conocer. (De Oto, 2006: 3)

Así hay una epistemológica fanoniana que apunta a conocer la forma en que el sujeto colonizado interioriza su proceso de colonización creando así las condiciones de no-existencia. Se puede argumentar, en este sentido, que el estudio psiquiátrico que Fanon realiza en Ar-

gelia muestra justamente una "curioisdad epistemológica" freiriana.[21] No obstante, mientras para Freire esta curiosidad y el acto de conocer mismo eran condiciones primarias para trabajar la situación de deshumanización —y así fundamentos organizativos de su pedagogía—, para Fanon era el problema ontológico existencial de la racialización que requería la nueva forma de conocer. Viviendo el problema ontológico-existencial-racial, Fanon pregunta por un dispositivo epistemológico que permite comprender las condiciones de este problema vivido. La diferencia entre Freire y Fanon, en este sentido y de mi modo de ver, no es por sí inconmensurable. La pienso, más bien, como reflejo de sus lugares diferenciales de enunciación, lugares subsecuentemente reflejados es sus maneras de concebir y estratégicamente posicionar el conocer, como también en sus maneras de engendrar y obrar la pedagogización. Por ende, ambos, juntos ayudan entender que no hay una sola manera de enlazar la pedagogía, la descolonización y la humanización, sino múltiples formas, estrategias y prácticas como este mismo libro intenta demostrar. Siguiendo con el análisis que De Oto hace del saber fanoniano:

> La pregunta por la emancipación, por la liberación en un sentido lato, puesto en el cuerpo colonial, lo abre a una experiencia por él no conocida, pero dicha apertura significa que el modo de conocimiento de ese cuerpo, por parte de ese cuerpo y sobre ese cuerpo, no puede anclarse en la trama de los discursos coloniales en tanto ellos lo conocieron (y produjeron) como un espacio e historia silentes. Toda temporalidad, toda condición del tiempo entendido como experiencia de la subjetividad, no pueden representarse en el cuerpo colonial antes de la dislocación que en él produce la pregunta crítica. [...] Fanon en esto enseña mucho. El relato de la liberación y la acción consecuente no se inicia cuando se designa al sujeto de la misma, sino cuando se produce la primera dislocación en las prácticas históricas y en los discursos que son su correlato. Allí, en los pliegues de un relato que responde a un saber radicalmente otro con respecto al saber de la liberación emerge el cuerpo colonial para dar señales del inicio de un proyecto. (2006: 3-4)

21 Agradezco a Adolfo Albán por esta aclaración.

Para De Oto es en esta nueva configuración del saber que la potencia de la acción histórica encuentra fundamento, una acción que no está pendiente o a la espera del sujeto liberado para imaginar el comienzo de la política y poner en él la esperanza de una sociedad distinta, sino en la nueva configuración misma del poder y del saber. Por tanto:

> El problema teórico y político de la resistencia en Fanon no fue la existencia de un sujeto maniatado, acorralado que no podría expresarse, sino la lucha por un sujeto exterior, otro, con respecto a la productividad cultural y política de colonialismo. […] La necesidad de una nueva epistemología no es sino la necesidad política de producir el conocimiento de ese sujeto y para ese sujeto por fuera de la productividad de la sociedad colonial. (2006: 4)

En este sentido y para Fanon, la humanización como acto de ser plenamente humano no está contemplada desde y como parte integral del acto de conocer, de ser un sujeto conociente. Más bien, está entendida desde la deshumanización producida por, e integral a la condición colonial; es decir, a la colonialidad del ser, saber y poder, y de la existencia misma. Por ende, la humanización se construye desde la analítica de la colonialidad y a partir de preguntas de significancia fenomenológica, teleológica, ontológica-existencial y también ancestral, que abordan no sólo el "ser" sino también el hacerse, a qué hacerse, con qué propósito y con qué pertenencia de pueblo, ancestros y/o comunidad (Gordon, 2000; Haymes, en este volumen; Walsh & García, en prensa). Tales preguntas abren camino a un entreteje pedagógico decolonial dirigido a liberarse tanto del sistema y condición de opresión colonial, como de uno mismo de sentido intra-, inter- y supra-humano.[22]

---

22 Lo "supra-humano" aquí se refiere a la relación espiritual e integralmente existencial que la colonialidad también ha pretendido negar, destruir y desligar entre seres humanos y no humanos y entre vivos y muertos. Me refiero, por un lado, a los ancestros que sigan acompañando y guiando a los vivos y, por el otro, a la relación también existencial e integral entre todos los seres de la Madre Tierra. Yo he nombrado eso "la colonialidad de la Naturaleza, de la Madre Tierra o de la Pachamama" (ver Walsh, 2009).

Para Fanon, como también para Freire, el proceso de humanización requiere ser consciente de la posibilidad de existencia; también requiere actuar responsablemente y conscientemente sobre —y siempre en contra— de las estructuras y condiciones sociales que pretenden negar su posibilidad. La humanización y liberación individual demanda la humanización y liberación social, lo que implica la conexión entre lo subjetivo y lo objetivo; es decir, entre lo interiorizado de la deshumanización y el reconocimiento de las estructuras y condiciones sociales que hacen esta deshumanización. Al respecto, se puede anotar la influencia creciente de Fanon en Freire, algo que Freire comenta en *Pedagogía de la esperanza,* cuando reconoce que el asunto no es tanto con la "adherencia" del oprimido al opresor sino la manera que el oprimido toma distancia de él, ubicándole "fuera de sí, como diría Fanon" (1993: 47).

Mientras para Freire "tanta la humanización como la deshumanización son posibilidades para el hombre como ser incompleto consciente de su incompletación", para Fanon el problema también radica en el proyecto incompleto de la descolonización. Es el colonialismo y "el arsenal de complejos desarrollados por el ambiente colonial", dice Fanon (1967:30), que involucra y promueve la deshumanización, dando así una especificidad al contexto de opresión y dominación que es la condición colonial.

> En el contexto colonial, el colono no se detiene en su labor de crítica violenta del colonizado, sino cuando este último ha reconocido en voz alta e inteligible la supremacía de los valores blancos […] El colonialismo no se contenta con apretar al pueblo entre sus redes, con vaciar el cerebro colonizado de toda forma y de todo contenido. Por una especie de perversión de la lógica, se orienta hacia el pasado […], lo distorsiona, lo desfigura, lo aniquila. Esa empresa de desvalorización de la historia anterior a la colonización adquiere ahora su significación dialéctica. (Fanon, 2001: 38)

Tal perspectiva parece resonar con el pensamiento tardío de Freire:

> Una de las características fundamentales del proceso de dominación colonialista o de clase, sexo, todo mezclado, es la necesidad que tiene el dominante de invadir culturalmente al dominado [...] Lo que en la

> invasión cultural se pretende, entre otras cosas, es exactamente la destrucción, lo cual felizmente no se logra en términos concretos. Es fundamental, para el dominador, triturar la identidad cultural del dominado. (2006: 33)

La limitación de Freire aquí, sin embargo, es inscribir esta dominación colonial en la esfera de la identidad cultural, dando sombra a la cuestión ontológica-existencial-racial y, a la vez, la manera en que la idea de "raza", como también de "género", han sido instrumentos céntricos en la colonialidad del poder.[23] Para mí, el trabajo por hacer no es el de liberar las identidades culturales —en efecto des-triturarlas—, como si la dominación colonial podría resolverse en el campo cultural. Más bien, es atacar las condiciones ontológicas-existenciales y de racialización y generoización, incidir e intervenir en, interrumpir, transgredir, desencajar y transformarlas de manera que superen o deshagan las categorías identitarias —de hecho coloniales e impuestas— que han sido sujetas a la clasificación e inferiorización: el "negro" por la epidermización, el "indio" por su condición étnica-racial-primitiva-originario y la mujer india y la mujer negra doble condenadas por ser "negras" o "indias" y por ser "mujer". Es aquí en este trabajo —inclusive de "desepidermización"— que se va enlazando lo pedagógico y lo decolonial, pasando de la conceptualización, construcción y praxis de pedagogías denotadas "críticas" a concebirse, construirse y llamarse más radicalmente como "decoloniales".

De esta manera se puede indagar sobre el modo como ambos, Fanon y Freire, piensan la opresión y nombran el sujeto/objeto de esta opresión. En este sentido, y aunque el concepto del oprimido en Freire parece acercarse al *damné* de Fanon, —Freire inclusive habla de los oprimidos como condenados de la tierra—, el lugar desde donde se piensan los conceptos no es igual. En los primeros textos de Freire, tanto la opresión como la condición misma del oprimido están postuladas desde el marco marxista de dominación. La colonización externa e interna son

23 Véase de manera particular el capítulo de María Lugones, Yuderkys Espinosa, Diana Gómez y Karina Ochoa en este libro.

parte de la dominación, pero no su fundamento o punto de partida. Para Fanon en cambio, es la colonización, en efecto la matriz colonial de poder y su herida, que dan una especificidad al contexto y condición de opresión y del *damné*. Mientras el capitalismo también es eje organizador de la colonización, su eliminación o transformación no necesariamente destaca o enfrenta la racialización ni tampoco la generoización; tampoco considera cómo las ideas de raza y género y su entreteje fundamentan la colonialidad del poder, saber y ser y de la existencia misma.

Con todo lo dicho hasta aquí, no pretendo descontar la contribución de Freire ni sobreexaltar la de Fanon. Más bien, es señalar y sugerir —pedagógicamente[24]— aprendizajes y enseñanzas que vienen del pensamiento y de los caminos y praxis de ambos, para así sembrar consideraciones y comprensiones, ayudando a la vez con el desafío señalado al inicio de este capítulo: de pensar lo decolonial pedagógicamente, y lo pedagógico decolonialmente. En eso, hay otro intelectual comprometido que vale la pena también unir a la conversación; me refiero al afrocolombiano Manuel Zapata Olivella.

Manuel Zapata Olivella

Nombrado por algunos como "abridor de caminos", Manuel Zapata Olivella fue no sólo escritor, novelista, médico, antropólogo, educador, investigador, folclorista y científico social, sino también —y según él— un vagabundo de y por la vida.[25] Con una obra que atraviesa más de

---

24 Digo "pedagógicamente" porque es en el diálogo con los dos, el que permite pensar Freire por Fanon y Fanon por Freire, que emerge una serie de consideraciones centrales a no sólo comprender el significado y el enlace de lo pedagógico y lo decolonial, sino también su razón y pensar-hacer.

25 El "vagabundaje" a que se refiere Zapata Olivella nace en su afán de conocer la realidad del mundo. Así en los años 1940 llega a Centro América y México, para luego pasar a los Estados Unidos donde vivió en situación muy precaria y empezó a entender en carne y hueso la colonialidad del poder y, de manera relacionada, los problemas de racismo y alienación. Conoció el reconocido poeta afroamericano Langston Hughes como también el emergente movimiento negro. Su libro *He visto la noche,* publicado en 1952, relata esta experiencia.

50 años y que cruza los campos de literatura, arte, periodismo, historia, filosofía, antropología, cultura y medicina y enlaza las realidades vividas, la espiritualidad y el pensamiento de la diáspora africana en el Caribe y las Américas, Zapata Olivella es uno de los raros y aún poco conocidos intelectuales que luchó para confrontar tanto el racismo y epidermización de su nativa Colombia, como la más amplia condición humana y colonial. Como dice en su texto autobiográfico *¡Levántate mulato!*:

> Mi rostro oscuro no podía mirarse sin miedo en el espejo del conquistador europeo. En mi familia todos los abuelos habían nacido engendrados en el vientre de mujer india o negra. […] Para mí, las ideas sobre el bastardo americano dejaban de ser simples especulaciones literarias. Yo había nacido del cruce de muchas sangres y sentía el potencial creador del joven que reclamaba un lugar en mi suelo sin reverencias ni claudicaciones ante ningún amo y señor extraño. (1990: 18)

Aquí Zapata localiza su propia historia y ser dentro del patrón permanente del poder racial y colonial, la opresión vivida, el olvido de la sociedad dominante del negro y la realidad de la trietnicidad. En *Levántate*, en el ensayo *La rebelión de los genes* (1997) y en novelas como *Chambacú, corral de los negros* (1963) y *Changó, el gran putas* (1983) nos hace ver su despertar de conciencia racial, el potencial de sus sangres y sombras y el caminar con sus ancestros. Así es, y a partir de lo vivido, que el autor ejerce sus múltiples insurgencias políticas, epistémicas y culturales, desafiando posiciones canónicas, nacionalistas, folklóricas, exclusionistas y racistas —incluyendo de la izquierda[26]—, desligando la reivindicación de lo afro del simple color de la piel y construyendo y promoviendo un proyecto social radicalmente diferente para el conjunto de la humanidad.

Para Zapata, la escritura era un arma y herramienta de desalienación y transformación; es el lugar principal donde cultiva y ejerce su

26 Su crítica en este sentido extendía a los mismos pensadores fundacionales latinoamericanos: "En el campo de las luchas sociales, Víctor Haya de la Torre contradecía a Mariátegui, afirmando que en América la revolución la realizarían las masas indígenas campesinas y no el proletariado de la naciente industria. Pero en su afán de reivindicar al indio, ambos se olvidaron del negro" (Zapata Olivella, 1990:17).

apuesta metodológica-pedagógica, donde asume la insurgencia y donde demuestra e incita un pensamiento y perspectiva de sentido, sin duda, decolonial. Tal proyecto se enraíza a lo largo de su amplia obra en tres ejes o problemas claves y trasversales. El primer eje-problema es la asociación íntima de raza, capitalismo y colonialismo y su matriz continua de poder. Como Zapata explica en su introducción a *Las claves mágicas de América*:

> La fase colonialista del capitalismo se caracterizó por la explotación de las fuerzas creadoras, de las riquezas y tecnologías tradicionales acumuladas por los pueblos indígenas de América, África y Asia […] A consecuencia de este monopolio se creó una nueva relación económica racial: el desarrollo tecnológico para los pueblos blancos opresores y el atraso para los pueblos pigmentados sometidos. Sin estas premisas biológicas y socioeconómicas, los supuestos que se hagan sobre clase, raza y cultura en América se reducirían a meras elucubraciones que encubren la verdadera esencia del sistema racista colonial. (1989:14)

Distinto a la perspectiva marxista de su tiempo —evidenciado también, y como hemos visto, en la obra de Freire—, Zapata visibiliza la intersección de raza y clase y la pigmentocracia de las sociedades latinoamericanas. Además, distingue la fase colonialista del capitalismo y resalta su violencia carnal dirigida de manera particular a la mujer india y negra. Así, pone en escena los actos de deshumanizar, desarticular, silenciar, objetivizar, cosificar y mercantilizar, a la vez que da presencia vital a estrategias decoloniales de resistencia, insurgencia, re-existencia y re-creación. Estas estrategias están particularmente evidenciadas en su obra magna *Changó, el gran putas.*

El segundo eje-problema es la condición vivida de deshumanización y alienación. Inicia *Las claves mágicas* citando a Fanon:

> Las tesis de Frantz Fanon […] abrieron nuevos horizontes a la negritud al traspasar la frontera del color para ubicar la alienación en lo más profundo del inconsciente colectivo del colonizado […] Se trata de los mecanismos alienantes denunciados por Fanon, quien nos pone en guardia contra la introyección del pensamiento del colonizador en nuestras mentes, lo que nos compulsa a juzgarnos con el mismo rasero

del colonizador con que fuimos medidos durante siglos de abyección. (Zapata Olivella, 1989: 6)

En *Rebelión de los genes* repite la admonición y apunta a la acción: "Debemos ser revolucionarios lúcidos, capaces de asimilar la lección de Frantz Fanon cuando nos pone en guardia para que no seamos portadores alienados de la mentalidad colonizadora, introyectada como propia en nuestros propósitos libertadores" (1997: 349). En su pensar con Fanon, Zapata sigue destacando el problema complejo de la epidermización, su centralidad como dispositivo del poder colonial, pero también su centralidad en fijar una noción de negritud y afrodescendencia enraizada sólo en el color de la piel y no en la identificación social, cultural y ancestral. Es esta fijación en/de epidermis, que, para Zapata, ha contribuido a fragmentar las luchas de descolonización y humanización —entre "negros" e "indios" por ejemplo—, pero también entre los hombres y las mujeres que se identifican no sólo por su color sino también por sus raíces africanas, contribuyendo así y también de esta manera, a la deshumanización y alienación.

El eje-problema de deshumanización y alienación, presente en gran parte de su obra y elaborado con particular atención en la *Rebelión de los genes*, da impulso y orientación a una apuesta accional con claro sentido pedagógico. Ahí en *Rebelión* podemos encontrar siete elementos claves de su manifiesto humanizante y desalienador:

1. Ubicarse al lado de, desde y con los oprimidos, las cicatrices del colonialismo cultural y la herida colonial, sumando el trabajo intelectual, la ciencia y el talento humano a esta causa.
2. Enfrentar las herencias alienantes de la esclavitud y colonialidad aún presentes, incluyendo el desconocimiento de la historia, filosofía, ciencia y el pensamiento afro e indígena, quitando así el velo y enfrentando el colonialismo intelectual.[27]

---

27 En la introducción de *Rebelión* titulado "Confesiones de un escritor que quiere ser libre" dice: "Podría agregar otros complejos mecanismos culturales que debí desajustar para poder escribir a *Changó, el Gran Putas*, la novela de un médico, escritor y antropólogo, en lo posible depurada de toda alienación. Pero debo terminar

3. Descolonizar la mente y desalienar la palabra alienada y alienadora, retomando "la palabra viva… [la que] recrea el pensamiento, el lenguaje y la rebeldía", el "conocimiento vivencial" y la "herencia libertadora para rescatar su rico acervo, no sólo de los valores perdidos, sino de sus potencialidades somáticas y espirituales refrenadas …superando actitudes mentales y comportamientos heredados de la esclavitud" (1997: 282).
4. Revelar el proyecto racista y alienante de la historia, filosofía y ciencia eurocéntricas-occidentales dominantes, reconceptualizar la ciencia y conocimiento y su uso estratégico y reconocer/reapropiar/recuperar/reposicionar el pensamiento y sabiduría empírico-mágica sobre la naturaleza, vida y sociedad, sobre las luchas liberadoras.
5. Rescatar y recrear tácticas y estrategias de la herencia liberadora; mientras "el colonizador impuso las reglas de juego, siempre [fueron] sujetas a una respuesta acondicionada al sentimiento y la experiencia de los oprimidos […], la *creatividad bajo la opresión*" (1997: 252, énfasis propio).[28] Tácticas y estrategias entre otras como las de la hermandad presente en el arrochelamiento y apalancamiento, de la rebeldía de cimarronaje —intelectual, artístico, actitudinal y cultural—, del silencio que permitió mantener incólume el espíritu, las lenguas dioses y las diosas culturales, y las de la fuerza insurgente y viviente de la ancestralidad.

[esta introducción]. Tan sólo dejarles como conclusión un miniconsejo que se lo escuché al Diablo: desconfíen de la literatura de los opresores si desean ser libres" (1997:29).

28 Así aclara: "El amerindio sometido, pero depositario de las claves de la naturaleza y de su cultura, se mantuvo remiso a integrarse en la nueva sociedad. Por su parte, el africano, extraño y poseedor de la energía capaz de poner en movimiento el andamiaje que lo esclavizaba, luchó por sobrevivir y liberarse" (Zapata Olivella, 1997: 252). Además, añade: "América se negreó con los africanos, no por su piel negra, sino por su rebeldía, sus luchas antiesclavistas, su unión con el indio para combatir al opresor, por sus tambores y orichas guerreros, por sus pregones, por su músculo, por su inquebrantable optimismo de pueblo vencedor" (Zapata Olivella, 1990: 330).

6. Forjar la familia "Muntú" entendida como "la suma de los difuntos (ancestros) y los vivos, unidos por la palabra a los animales, árboles, minerales y herramientas, en un nudo indisoluble [...], la concepción de la humanidad que los pueblos más explotados del mundo, los africanos, devuelven a sus colonizadores europeos sin amarguras ni resentimientos" (1997: 362).
7. Encaminar "un nuevo concepto ecuménico" humano, que desprende de la lógica de la colonialidad, desmonta la categoría de "raza" y su epidermización deshumanizante, y se aleja del discurso homogeneizante del mestizaje nacionalista, articulando a la vez y desde los pueblos afrodescendientes e indígenas y la experiencia de la exclusión, una "profunda conciencia de la diversidad humano y a un más lúcido compromiso con la fraternidad universal" (1997: 368), alentando de esta manera un proyecto de mestizaje-otro concebido desde un pluriversal que pretende, de mi manera de ver, conducir críticamente a la interculturalización e interversalización.

El tercer eje-problema, reflejado de manera implícita en el "manifiesto" arriba, es el nacionalismo excluyente de Colombia, su país natal, un nacionalismo que Zapata vivió en carne propia a nivel geopolítico (siendo de Lorica y no de Bogotá), literario, artístico y racial-étnico-cultural. Desde luego, la falta de reconocimiento hasta hoy de su obra y de su contribución al pensamiento colombiano y latinoamericano sirve como prueba de la exclusión, prueba aún más reprochable cuando consideramos su condición de pobreza y abandono en el momento de su muerte. Sin embargo, su escritura, sea en los géneros de novela, ensayo, relatos, teatro, autobiografía o periodismo, nunca perdió la luz de esperanza y libertad a pesar de las luchas y tinieblas. Más bien afianzó, con la tenacidad de pedagogo, por la reivindicación de la humanidad, la capacidad epistémica de los afrodescendientes y el horizonte de lo decolonial (Valdelamar, 2009).

Tejiendo pedagogías y trazando caminos

Zapata, junto con Freire y Fanon y cada uno de su manera, nos dan pautas para ir tejiendo pedagogías como prácticas accionales y metodologías imprescindibles para el aprendizaje, desaprendizaje y re-aprendizaje necesarios en encaminar el de(s)colonizar. De esta manera, hacen desplazar lo pedagógico de los discursos tradicionales de la educación y los procesos escolarizados, mostrando en su pensamiento y su propio quehacer cómo las luchas sociales también son escenarios pedagógicos.

Como bien señala Haymes (en este libro), el asunto de pedagogía es, a fin de cuentas, entretejido con los asuntos implicados en ser y hacerse humano. Es esta lucha de ser y hacerse humano ante la matriz colonial y su patrón de racialización-deshumanizacion, lucha iniciada hace más de 500 años y de carácter individual y colectiva, política, epistémica, sociocultural, espiritual y ontológica-existencial-vital, que Zapata Olivella, Fanon y Freire apuntulaban en su praxis política-intelectual y sus pedagogías de senti-hacer y senti-pensar, así haciendo recordar otro pedagogo colombiano, Orlando Fals Borda, quien acuñió en su propio trabajo de investigación-acción participativa (IAP) y su apuesta descolonizadora, el concepto y práctica así insurgentes de senti-pensar.

Más que teóricos, Zapata, Fanon y Freire eran —y por medio de sus obras siguen siendo— maestros. Maestros militantes, comprometidos en cuerpo, alma y mente con la vida —con las posibilidades de un otro vivir—, y maestros firmes en el afán de dar claridad y precisión al problema de la opresión, a los caminos de combate y a los horizontes de transformación. De hecho, no son los únicos maestros en este sentido, sin embargo, para mí han sido acompañantes claves —una suerte de fuerza política-epistémica y a la vez ancestral—en el pensar-hacer-sentir pedagógico y en el trazar de caminos hacia lo decolonial.[29]

---

29 De hecho para mí, la influencia de los tres ha sido más que académica; ha sido política, pedagógica y personal. Un relato breve permite ilustrarlo. En 1971, leí por primera vez la *Pedagogía del oprimido* de Freire. No obstante, fue la lectura de Fa-

Ahora bien, la elección con quién pensar, cuándo y por qué es, a veces, importante vislumbrar, entendiendo que esta elección no es fija ni tampoco canónica en o por pretensión. Desde luego, se constituye de acuerdo a los momentos políticos y en los procesos, movimientos y prácticas de teorización, intervención, acción y creación. Forma parte, en este sentido, de la misma construcción y quehacer pedagógico, de su conceptualización y ejercer metodológicos, y de su implementación y vocación. Las pedagogías decoloniales, así, no remiten a la lectura de un panteón de autores; tampoco se proclaman como nuevo campo de estudio o paradigma crítico. Se construyen en distintas formas dentro de las luchas mismas, como necesidad para críticamente apuntalar y entender lo que se enfrenta, contra qué se debe resistir, levantar y actuar, con qué

non en este mismo año que más me impactó por el contexto mismo de su lectura; *Condenados* primero y luego *Piel negra* fueron textos de estudio, debate y discusión entre un grupo de SDS (Estudiantes para una Sociedad Democrática) y una célula de las Panteras Negras en que estuve involucrada. Esta lectura y contexto me forzaron un profundo aprender, desaprender y reaprender, procesos que por asuntos de espacio no puedo elaborar aquí, pero que me acompañan hasta hoy. En los 1980 tuve un reencuentro con los textos de Fanon, esta vez al lado de Freire, amigo y compañero de camino, con quien tuve el privilegio de trabajar colaborativamente en los EE.UU. durante tres años. En el seminario/taller que co-facilitábamos, estudiábamos Fanon. Allí y después de su experiencia en África y ahora con los participantes de comunidades "de color", Freire habló de su propio re-educar, sobre su reconocimiento emergente de la relación entre racialización, deshumanización y descolonización y sobre la profundización de su pensamiento con Fanon. Este diálogo simultáneo con Freire, Fanon y la comunidad fue experiencia clave no sólo en mi formación político-pedagógica, sino también en mi entender de lo que realmente implica asumir la pedagogía políticamente y personalmente y como apuesta decolonial. Con Zapata Olivella, el encuentro fue algo distinto. Su nombre me llegó antes de sus textos por vías diversas incluyendo por activistas-intelectuales afrocolombianos; luego sus escritos y la fuerza de su hacer-pensar empiezan tener lugar céntrico en mis cursos. Pero fue por las circunstancias de la vida —y tal vez como regalo de los y las orichas— que fui invitada a acompañarle en la última noche de su velorio en noviembre 2004, de sentir su presencia y espíritu y presenciar, con la llegada del día, su vuelo al otro lado. Zapata, junto con Freire y con Fanon, sí han sido mis maestros, pero también han sido luces y fuerzas que dan sentido al entreteje político-epistémico-espiritual-existencial con lo pedagógico y decolonial, un entreteje que he asumido como proyecto de vida.

visiones y horizontes distintos, y con qué prácticas e insurgencias propositivas de intervención, construcción, creación y liberación.

Así se puede entender lo pedagógico de lo decolonial, por una parte —y retomando y parafraseando a Alexander (2005)—, como metodologías organizacionales, analíticas y psíquicas que orientan rupturas, transgresiones, desplazamientos e inversiones de los conceptos y prácticas impuestas y heredadas. Y por el otro lado, como el componente céntrico y constitutivo de lo decolonial mismo, su conductor; lo que da camino y empuje a los procesos de desenganche y desprendimiento, y lo que conduce a situaciones de de(s)colonización.

De esta forma podemos ir señalando múltiples esfuerzos que, partiendo de los momentos políticos actuales, se forjan en o conducen a un enlazar de lo pedagógico-decolonial. Desde los procesos que estoy acompañando y en que estoy involucrada, puedo ir resaltando algunos. Un ejemplo se encuentre en el uso de la memoria colectiva entre las comunidades del afro-Pacífico ecuatoriano impactadas por el extractivismo, la cultivación de la palma, y la situación de violencia traída por la regionalización del conflicto colombiano y las complicidades entre narcotraficante, intereses capitalistas y extractivistas, y el supuesto olvido estatal. Recuperar, reconstruir y hacer re-vivir la memoria colectiva sobre territorio y derecho ancestral, haciendo esta recuperación, reconstrucción y revivencia parte de procesos pedagógicos colectivos, ha permitido consolidar comprensiones sobre la resistencia-existencia ante el largo horizonte colonial y relacionarlas al momento actual. También ha contribuido a reestablecer y fortalecer relaciones de aprendizaje intergeneracionales y, a su vez, emprender reflexiones sobre los caminos pedagógico-accionales por construir y recorrer.

Escribir esta memoria colectiva, es decir, poner en letra las memorias y enseñanzas que vienen de la tradición oral para su uso "casa adentro" y también "casa afuera", ha sido componente clave en la pedagogización afro-decolonial, algo sobre la cual Juan García y yo hemos venido incidiendo y reflexionando. Eso frente al momento actual de distanciamiento de las generaciones nuevas, de las voces de enseñanza

y aprendizaje de las abuelas y los abuelos, como también frente a la necesidad, cada vez más urgente, de visibilizar la diferencia afro-ancestral y su lucha ontológica-existencial ante las políticas públicas urbanas de inclusión dirigidas al problema de racismo y discriminación y a la inclusión —dentro de las instituciones sociales— de individuos afroecuatorianos y afroecuatorianas. El propósito mismo de la escritura es postular y posicionar el significado profundo y vivido de la diferencia afro-ancestral, no como reliquio o patrimonio del pasado, sino como existencia actual enraizada en el territorio desde donde todavía confluyen saberes, cosmovisión, espiritualidad y el estar bien colectivo (lo que los pueblos indígenas han llamado el *sumak kawsay* o el buen vivir).[30] Como decía el abuelo Zenon, voz de la memoria colectiva afroecuatoriana, "La vida simple de los que nos antecedieron, sus formas particulares de entender el estar-bien y la riqueza, son un espejo para que las nuevas generaciones pueden medir el valor de su ser interior y la grandeza de sus filosofías ancestrales" (en Walsh & García, en prensa).

Esta pedagogía afro-decolonial ha abierto la puerta a otras, provenientes de otros sujetos y lugares de enunciación, como es el ejemplo del texto de Michael Handelsman en este libro, que dialoga y piensa *con* esta memoria colectiva, para así agrietar el concepto moderno/colonial de lo literario y su voz de autoridad, incluyendo dentro de la literatura escrita por literatos afroecuatorianos. Para Juan García, este esfuerzo pedagógico de Handelsman, demuestra que, "Zenon no es la propiedad intelectual de la comunidad negra. Cuando Michael Handelsman trabaja con Zenon, o cuando líderes comunitarios trabajan con Zenon y dicen 'escuchen, Zenon está hablando', están evocando memoria y tra-

30 Ver al respecto Juan García Salazar, *Territorios, territorialidad y desterritorialización. Un ejercicio pedagógico para reflexionar sobre los territorios ancestrales,* Quito: Fundación Altropico, 2010; Juan García y Catherine Walsh "Derechos, territorio ancestral y pueblo afroesmeraldeño", *El otro derecho*, 41, Luchas y debates de los afrodescendientes. A una década de Durban: Experiencias en América Latina y el Caribe, 2010, 49-64; y Catherine Walsh y Juan García, "(W)riting Collective Memory (De)spite State: Decolonial Practices of Existence in Ecuador," en *Black Writing and the State in Latin America,* Jerome Branche (ed.). Vanderbilt University Press, en prensa.

dición, están dando espacio para la memoria y tradición a hablar, sea en forma oral o escrita" (en Walsh & García, en prensa).

Dar un lugar céntrico a estas voces —como también de voces como Zapata y Fanon, y otros intelectuales visiblemente silenciados como Fausto Reinaga[31] entre muchos otros y otras— dentro de la educación misma, incluyendo de la educación superior, como hemos venido haciendo por más de doce años en el doctorado de estudios (inter) culturales latinoamericanos de la Universidad Andina Simón Bolívar, es también ejercer una práctica política-epistémica insurgente de carácter e intención decolonial, ante lo que es la "academia" y su geopolítica de conocimiento eurocéntrico de postura y de racionalidad moderno/colonial/occidental. Más que "incluir" de manera multiculturalista, el esfuerzo ha sido de construir, posicionar y procrear pedagogías que apuntan el pensar "desde" y "con"[32], alentando procesos y prácticas "praxísticas" de teorización —del pensar-hacer— e interculturalización que radicalmente desafían las pretensiones teórico-conceptuales y metodológicas-académicas, incluyendo sus supuestos de objetividad, neutralidad, distanciamiento y rigor. Pedagogías que se esfuerzan por abrir grietas y provocar aprendizajes, desaprendizajes y reaprendizajes desprendimientos y nuevos enganchamientos; pedagogías que preten-

---

31 Ver por ejemplo la reciente tesis doctoral del intelectual aymara boliviano Esteban Ticona titulada "El indianismo de Fausto Reinaga: orígenes, desarrollo y experiencia en *qullasuyu*-Bolivia" (Universidad Andina Simón Bolívar, 2013). Es interesante anotar la frecuencia con que Reinaga, intelectual quechua-aymara, cita a Frantz Fanon y entabla un diálogo con él. Ver también el capítulo de Ticona en este libro.

32 Así es de recordar el significado de estas posturas de "desde" para Fanon y "con" para Freire. Como Freire decía en la *Pedagogía del oprimido*: "Acción política al lado de los oprimidos tiene que ser acción pedagógica en el sentido auténtico de la palabra, y por sí, acción *con el oprimdo*" (1974: 53, énfasis propio). En seguida argumenta que "el único instrumento efectivo es una pedagogía humanizante en la cual el liderazgo revolucionario estabece una relación permanente de diálogo con el oprimido" (1974: 55). Freire se refiere a esa como una educación co-intencional entre sujetos que comparten el intento de desvelar la realidad para conocerla críticamente, re-creando a la vez este conocimiento desde la reflexión y acción, como co-creadores —con un involucramiento comprometido— en la lucha por la liberación que es, y a la vez, una humanización afirmante de la vida.

den plantar semillas no dogmas o doctrinas, aclarar y en-redar caminos, y hacer andar horizontes de teorizar, pensar, hacer, ser, estar, sentir, mirar y escuchar —de modo individual y colectivo— hacia lo decolonial.

Estas pedagogías, entre algunas otras, son las que han venido ocupando mi preocupación y quehacer en los últimos años. Asimismo son reflejos de mi propio afán, puesto en práctica, de enlazar lo pedagógico y lo decolonial, de sembrar, propagar y cultivar su crecimiento y ensanchamiento, algo que esfuerzo hacer con individuos, grupos y colectivos a lo largo y ancho de Abya Yala, promoviendo a la vez su interconectar e inter-versalizar. Para mí, la decolonialidad no es una teoría por seguir sino un proyecto por asumir. Es un proceso accional para pedagógicamente andar.

En este libro el lector se encontrará algunas de estas andanzas. Su organización está en cuatro partes. La primera abre rumbo a las diversas maneras y a los diversos espacios de enunciación, incluyendo —y además de las luchas sociales— la memoria colectiva, las prácticas económico-culturales y la educación, desde dónde pensar, construir y hacer andar lo pedagógico y lo decolonial. La segunda parte pone en escena pedagogías de lo decolonial de ayer y ahora que revelan y dan presencia a resistencias y existencias *desde y con* los pueblos de raíz africana. La tercera ofrece ejemplos y reflexiones de luchas y prácticas que entretejen lo pedagógico de lo decolonial y lo decolonial de lo pedagógico "en lugar", siendo el afro Brasil, la educación autónoma zapatista, el aymara boliviano y el Caribe seco colombiano los contextos puestos en consideración. Finalmente, la última parte pretende mostrar y despejar procesos, dialógos y prácticas insurgentes hacia el re-existir y re-vivir concebidos desde y con relación al feminismo, el arte y el buen vivir. Al cerrar con las reflexiones personales de Gustavo Esteva sobre su reciente experiencia como alumno en las escuelitas zapatistas, es de nuevamente destacar el trabajo de aprendizaje, desaprendizaje y reaprendizaje implicados en y necesarios para el de(s)colonizar de nosotros mismos y hacia formas "muy otras" de estar, ser, pensar, hacer, sentir, mirar, escuchar, teorizar

y actuar, de con-vivir y re-existir ante momentos políticos complejos caracterizados por violencias crecientes, represión y fragmentación.

En su conjunto, los textos de este libro dan aliento y esperanza a lo que fue anunciado en el epíteto al inicio de este capítulo y del libro: por un lado, el derrumbar —como acción sonora— del mundo regido por el capitalismo, el modelo civilizatorio occidental y sus patrones de poder constitutivos de la colonialidad. Y por el otro, la re/in-surgencia de "nuestro" mundo, el mundo visionado no sólo por los zapatistas sino también por las autoras y los autores aquí, cada una y uno desde sus lugares de enunciación, compromiso, incidencia e intervención. El libro no sólo presenta distintas maneras de pensar, practicar y enlazar lo pedagógico-decolonial. Se afianza por despertar, despejar y desplegar caminos, dar algo de luz al trabajo por hacer, y avanzar sentidos y horizontes concretos hacia el andar pedagógico muy otro que es la decolonialidad.

Capítulo 1

MEMORIA COLECTIVA
Hacia un proyecto decolonial

Pilar Cuevas Marín

La *recuperación colectiva de la historia*, surgida en América Latina a fines de la década de los setenta e implementada como corriente de pensamiento durante los ochenta del siglo XX, se constituyó en uno de los antecedentes más claros en la configuración de escenarios políticos y epistémicos críticos en el campo de la memoria colectiva.[33] Surgida desde los aportes provenientes de la *investigación-acción participativa* y la *educación popular*, así como bajo la particular influencia de intelectuales y activistas como el sociólogo colombiano Orlando Fals Borda y el pedagogo brasileño Paulo Freire, la recuperación colectiva mostró las posibilidades de producir conocimiento desde la praxis política y ética, así como desde las diversas lógicas del saber al interior de los sectores populares. Esto en tanto que se dotó de un corpus teórico y metodológico desde el cual se empezó a producir "otras" narrativas históricas que dieron forma disidente a las oficiales, señalando el alcance de un conocimiento surgido a partir del movimiento popular de aquel momento.

33 Me refiero a la *recuperación colectiva de la historia* como categoría fundacional. Ésta ha tenido distintas connotaciones y desarrollos como fruto de amplios debates en América Latina. Por esto, de manera similar encontramos conceptos como: *recuperación de la memoria colectiva*, o de manera reciente el concepto de *(re)construcción crítica de la memoria colectiva.*

Por lo anterior, la tesis que sugiero en este texto es que la recuperación colectiva de la historia aportó a la configuración de un pensamiento o pensamientos críticos en la región, en tanto que asumió un cuestionamiento al orden hegemónico, tanto en lo social como en lo académico, para el periodo señalado. Lo cual nos permite avanzar, tomando en cuenta sus legados así como los actuales debates intelectuales y políticos —en especial los provenientes de los estudios poscoloniales, subalternos, el horizonte moderno-colonial y el proyecto de interculturalidad crítica— en proyectos que en el ámbito de la memoria colectiva puedan ser pensados como prácticas decoloniales. Señalemos por lo pronto que la apuesta decolonial nos permite reflexionar más allá del contexto moderno occidental en el cual surgió, en este caso, la recuperación colectiva de la historia, para advertir que la modernidad en América Latina haría parte de una experiencia de carácter no sólo moderna —en los términos trazados desde la interpretación eurocéntrica— sino también colonial.

En tal sentido, he organizado este artículo de la siguiente manera: en la primera parte me detengo en el estudio sobre los aportes epistemológicos y metodológicos de la recuperación colectiva de la historia al pensamiento crítico latinoamericano. Lo anterior tomando en especial los legados de Orlando Fals Borda y Paulo Freire, quienes sentaron las bases en la configuración de la investigación-acción participativa y la educación popular, respectivamente. A partir de sus primeros trabajos, analizo algunas de sus contribuciones al debate intelectual de la época, y a la configuración de la recuperación colectiva de la historia. Lo anterior sin desconocer, de manera puntual, la confluencia de otras corrientes importantes como fue la llamada *historia popular*.

En la segunda parte, elaboro un balance y proyección crítica de la recuperación colectiva de la historia, para señalar finalmente cómo a partir de sus aportes al pensamiento crítico en la región, y en diálogo con los actuales debates intelectuales y políticos, podemos avanzar en la formulación de propuestas que en el campo de la memoria incorporen la perspectiva decolonial. En tal sentido, dejaremos expuestas dos

rutas de reflexión: la primera, que nos acerca a la memoria desde una perspectiva amplia, nos referimos a la memoria social entendida como *régimen de representación*. Y la segunda, en donde asumimos la memoria en tanto memoria colectiva, la cual proponemos que pueda ser concebida hoy en día, y como parte de otras múltiples posibilidades, desde la noción de inmanencia y en relación con el proyecto de interculturalidad crítica y la filosofía del *buen vivir*. Es desde aquí que dejamos esbozada la pedagogía de la *autoindagación en la memoria colectiva*[34] y lo que denominamos como *memoria del desprendimiento*.

Teorizando desde el sur. La investigación-acción participativa y la educación popular

Como lo mostré en otro espacio, es desde el contexto político y social de América Latina en las décadas de los años setenta y ochenta del siglo XX, que podemos comprender el surgimiento de las más diversas experiencias de recuperación colectiva de la historia con sectores populares urbanos y rurales.[35] No abordo este análisis pues considero que ha sido ampliamente desarrollado. Más bien me detengo en algunos de los debates conceptuales que producidos al interior y fuera de la academia en el periodo señalado, fueron definitivos para su configuración. Me

---

34 Si bien las reflexiones que pongo a consideración obedecen a un desarrollo personal del concepto de *autoindagación en la memoria colectiva,* cabe advertir que éste surgió al interior de la *Fundación Ser Memoria*, institución que creamos en el año 2004 como parte de una iniciativa que desde distintas trayectorias, académicas y no académicas, le apostaba a procesos de investigación en el campo de la memoria colectiva. El principal referente que da lugar a este concepto se obtuvo del proyecto colombiano de etnoeducación denominado "Recuperación comunitaria de la historia en consulta a la memoria colectiva", adelantado en el Palenque de San Basilio, departamento de Bolívar, Colombia, desde fines de la década de los ochenta e inicios de los noventa del siglo pasado. Al respecto se puede consultar: Clara Inés Guerrero, *Palenque de San Basilio: una propuesta de interpretación histórica*, tesis para optar el título de Doctora en Historia, Universidad Alcalá de Henares, España, 1998.

35 Al respecto se puede consultar: Pilar Cuevas Marín, "La reconstrucción colectiva de la historia: una contribución al pensamiento crítico latinoamericano", en Catherine Walsh (ed.) *Pensamiento crítico y matriz (de) colonial reflexiones latinoamericanas*, Universidad Andina Simón Bolívar, Ediciones Abya-Yala. Quito, 2005.

refiero en especial, a las contribuciones provenientes de la investigación-acción participativa y la educación popular, por una parte, y por otra, a las de la historia popular.

Quisiera iniciar señalando la manera en que dichas contribuciones respondieron al menos a dos premisas que considero centrales: la primera, que era necesario conocer la "realidad" de los sectores populares para lo cual la "recuperación" de su historia era indispensable, y la segunda, cómo a partir de estos procesos de recuperación histórica se podía dar cuenta de "otras" narrativas históricas que confrontaban la considerada como oficial. Estas premisas explican la confluencia de campos de conocimiento y de prácticas políticas y organizativas que, incluyendo sus particularidades, incidieron en el origen de la recuperación colectiva de las historia.

Un primer campo lo encontramos en la circulación y difusión que en América Latina se da de la llamada "historia popular". Algunos de los gestores de la iniciativa de la recuperación colectiva de la historia eran a su vez profesionales o estudiantes pertenecientes a las nacientes facultades de ciencias sociales en la región. Dichos profesionales y estudiantes habían asumido con entusiasmo las iniciativas provenientes de la historiografía inglesa, en especial las que dieron lugar a la historia social desde donde se gestó la propuesta de historia popular.

La historia popular, orientada a la construcción de una historia "desde abajo", se dio a conocer en América Latina gracias a la circulación y lectura que se hizo de los trabajos de Edward Palmer Thompson, Eric Hobsbawn y de Raphael Samuel, entre otros. Uno de los aspectos que más llamó la atención a quienes participaban en los procesos de recuperación histórica, pero que a su vez estaban involucrados en el debate de la historia popular, fue el carácter comprometido que los gestores de la historia popular le habían impreso al proyecto político e intelectual por ellos impulsado.

Este compromiso se plasmó en la activa participación que sus miembros asumieron con respecto a las iniciativas progresistas y de iz-

quierda de aquel momento en Inglaterra. Igualmente por el trabajo de educación obrera en el cual participaron, dando origen tanto al grupo como a la revista que lleva su mismo nombre: "History Workshop". Este grupo surgió en el año de 1966 en Ruskin College (Oxford), en particular alrededor de la figura de Raphael Samuel. Tanto el "taller de historia" como la revista, se constituyeron en un espacio fructífero desde el cual se empezó a concebir a la historia más allá de los parámetros previstos por el modelo disciplinar. Es más, llama la atención cómo el taller de historia surge, según Josep Fontana, en un momento en el cual se debatía sobre el modelo de exámenes a los cuales eran sometidos los estudiantes adultos, y la manera, más bien, en cómo estos debían pasar de ser consumidores de la historia, a productores de la misma (citado en Samuel, 1984:7).

Lo anterior es importante, pues desde aquí se empiezan a trazar los objetivos que en adelante van a acompañar al debate de la historia popular. Para Samuel, la historia popular más que una definición, permitía vislumbrar la posibilidad de un movimiento intelectual y político cuyo propósito consistía en "acercar los límites de la historia a los de la vida de las personas" (1984: 15). Se trataba de democratizar el contenido de la historia, tanto desde quienes la escribían como desde quienes la producían, en este caso contemplando la experiencia de los trabajadores. Se constituía en un intento por "ensanchar la base de la historia, de aumentar su materia de estudio, de utilizar nuevas materias primas y ofrecer nuevos mapas de conocimiento" (Samuel, 1984: 4).

Por esta razón, la historia popular se constituyó fundamentalmente en un escenario de discusión teórica, ventilando el debate sobre el problema de la "erudición" y la utilidad de la teoría en la explicación de las problemáticas sociales. Igualmente, mostrando la conflictiva relación entre la interpretación marxista-estructuralista, y la interpretación culturalista en el análisis de la sociedad. En este sentido cabe recordar que algunas de las preguntas centrales que hicieron parte de este debate fueron: ¿hasta dónde es posible entender las relaciones sociales partiendo del esquema estructural-determinista que subordina el plano de la

cultura a la economía? Y, por el contrario, ¿cuál sería el lugar de la cultura y la experiencia en la formación de las relaciones sociales y particularmente de la conciencia de clase?[36] Aunque no me detengo en estos debates que permearon el escenario político e intelectual, no sólo de Inglaterra desde la década de los sesenta, sino de América Latina, como mostraré con respecto a algunas reflexiones introducidas por la misma recuperación colectiva de la historia, sí considero necesario precisar, siguiendo a Samuel, que la historia popular en tanto "historia alternativa u oposicional", debía establecer con suficiente claridad la relación entre lo "particular con lo general, la parte con el conjunto, el momento aislado con la *longue durée*" (Samuel, 1984: 5).

Ahora bien, pese a la influencia que la historiografía inglesa tuvo para la recuperación colectiva de la historia, en particular para algunas experiencias que incorporaron los estudios de Thompson, Hobsbawn y Samuel en su programa de investigación, a nuestro parecer fue más pertinente el vínculo que la recuperación colectiva de la historia estableció con un segundo campo de conocimiento integrado por la investigación-acción participativa y la educación popular. Esto se explica básicamente por dos razones: una, y que resulta quizás muy elemental, es el hecho de que quienes participaban en los proyectos de recuperación de la memoria colectiva eran mayoritariamente instituciones, educadores y líderes comunitarios. En menor medida, como ya lo mencioné, estudiantes o profesionales provenientes de las ciencias sociales, y particularmente de la historia.

La segunda, quizás la más relevante, es que para la recuperación colectiva de la historia, la historiografía pero sobre todo la llamada "nueva historia", a pesar de que había abandonado los aspectos descriptivos y los elementos fácticos tan utilizados por la historiografía, le apostó al estudio de las grandes estructuras materiales y mentales de la sociedad

---

36 Sobre este debate se puede consultar: Edward Palmer Thompson, *La formación de la clase obrera en Inglaterra,* Barcelona, Editorial Crítica, 1989. Y el artículo: "El culturalismo. Debates en torno a miseria de la teoría", en el libro que vengo citando de Raphael Samuel, *Historia popular y teoría socialista.*

pero con una evidente limitación, en donde los sectores populares no dejaron de ser "objetos" de investigación. Lo anterior impidió, como lo advirtieron Torres, Cendales y Peresson, que los seguidores de este nuevo referente llamado "nueva historia" pudieran controvertir, aún más a fondo, el compromiso epistemológico de la historia en el control del poder sobre el pasado, puesto que:

> […] desplazado el protagonismo histórico de las élites y héroes de las clase dominantes, pasaron a ser las invisibles fuerzas macrosociales y el silencioso transcurrir de las estructuras, el objeto de investigación apetecido por los nuevos historiadores profesionales […] Los sectores populares en su cotidianidad, en sus luchas, en su cultura, continuaron ausentes en la historiografía. El análisis en lo estructural, en detrimento de los procesos y sujetos sociales particulares, consideró irrelevante el estudio de lo popular. (Torres, Cendales & Peresson, 1992: 24)[37]

De ahí que el interés de la recuperación colectiva de la historia fuera reconstruir los procesos históricos desde los mismos pobladores y sus organizaciones. En otras palabras, más que hacer de dichos sectores una nueva categoría conceptual, se propendió por crear instancias que a partir de la investigación-acción participativa y la educación popular, permitieran generar procesos de apropiación colectiva del conocimiento histórico.[38]

Esto es lo que se llamó propiamente "recuperación colectiva de la historia", por lo cual no sólo hubo una preocupación por cuestionar el contenido mismo de la historia como disciplina, sino que se empezó a ahondar en la crítica sobre los dualismos epistemológicos provenientes del pensamiento occidental, por ejemplo la separación entre sujeto-

---

37 También se puede consultar de Alfonso Torres el artículo: "Pasados hegemónicos, memorias colectivas e historias subalternas", en Catherine Walsh (ed.), *Estudios Culturales Latinoamericanos. Retos desde y sobre la región andina*, Quito, Universidad Andina Simón Bolívar, Ediciones Abya-Yala, 2003.

38 Orlando Fals Borda denominó a este proceso de apropiación colectiva del conocimiento histórico como "recuperación crítica de la historia". Al respecto, un texto que considero fundacional en tanto acuñó dicho concepto es: Orlando Fals Borda, *Conocimiento y poder popular. Lecciones con campesinos de Nicaragua, México, Colombia,* Bogotá, Siglo XXI Editores, 1985.

objeto de investigación o la existente entre teoría y práctica, así como frente a la ausencia de un compromiso claro y decidido por parte del investigador con la "realidad" que estudiaba. Para la recuperación colectiva de la historia, la práctica se constituía en el escenario desde el cual se debía desarrollar el conocimiento. No había proceso de conceptualización cuyo asidero no fuera la práctica cotidiana de investigación, es decir, el acto de conocimiento no estaba separado de la experiencia ni de los sujetos, era ante todo un acto "vivido".

Dicho compromiso llevó a la recuperación colectiva de la historia a señalar lo que serían dos de sus objetivos principales: uno de orden político, y otro educativo. El primero, planteaba el acercamiento del sujeto como actor social a la comprensión de su historicidad, y el segundo, señalaba la necesidad de generar estrategias que permitieran la apropiación de instrumentos de análisis por parte de las comunidades para interpretar e interpelar su historia (Torres, Cendales & Peresson, 1992: 34).

El primer objetivo, el acercamiento del sujeto a la comprensión de su historicidad, se vinculó desde la práctica investigativa a los debates teóricos y corrientes que circulaban como parte del pensamiento crítico latinoamericano: la teoría de la dependencia, el marxismo, la filosofía y la teología de la liberación. Podría decir que la recuperación colectiva de la historia se nutrió del debate dependentista de la época, pero en especial incorporó las principales categorías provenientes del marxismo, y algunos de los debates y reflexiones propuestos por la filosofía y la teología de la liberación. Se buscaba reflexionar desde la recuperación colectiva de la historia sobre las particularidades históricas de América Latina, así como sobre los aspectos que definían su "identidad" y autonomía. En este propósito confluían, con sus especificidades, las distintas corrientes teóricas mencionadas.

Por su parte, el segundo objetivo tomó como referente las contribuciones de la investigación-acción participativa y la educación popular, las cuales se perfilaban ya en este momento como enfoques alternativos. Bajo la influencia inicial de pensadores y activistas como el sociólogo

colombiano Orlando Fals Borda, gestor junto con otros intelectuales de la propuesta de investigación-acción participativa, y del pedagogo brasileño Paulo Freire, cuyos legados habían sentado las bases para el surgimiento en este mismo periodo de la educación popular, la recuperación colectiva de la historia se nutrió de la investigación-acción, en tanto incorporó los fundamentos epistemológicos que surgieron como elementos de cuestionamiento frente al paradigma funcionalista imperante dentro de las ciencias sociales latinoamericanas. Por el lado de la educación popular incluyó, entre otros referentes igualmente importantes, el debate sobre la "concientización" y el "diálogo" como necesarios para la producción de otras formas de conocimiento.

De esta manera, podría decirse que la recuperación colectiva de la historia se origina en este momento de cuestionamiento de la hegemonía funcionalista, hacia el predominio del relevo estructuralista en las ciencias sociales. De la misma forma, en un momento en que se configura un horizonte en el cual, junto a la investigación-acción participativa y la educación popular, se producía la confluencia de corrientes que se iban conformando como parte de un pensamiento crítico, lo cual era producto de la construcción de un corpus teórico y una práctica política y ética comprometida con el movimiento popular de la época.

Orlando Fals Borda y la investigación-acción participativa

El sociólogo Orlando Fals Borda, quien durante la década de 1950 había realizado una amplia investigación con campesinos en la región andina colombiana, —experiencia plasmada en dos libros, *El hombre y la tierra en Boyacá* (1957) y *Campesinos de los Andes* (1961)— empezó a indagar sobre la no correspondencia entre las teorías provenientes del funcionalismo y la interpretación de la "realidad", en este caso, para la explicación de la violencia en Colombia. Fundador en 1959 de la Facultad de Sociología de la Universidad Nacional junto al sacerdote y sociólogo Camilo Torres, Fals Borda se fue compenetrando cada vez más con la idea de darle un sentido diferente a la investigación social en Colombia. Lo que más le preocupaba era sobre todo esa ausencia

de compromiso que tenía la investigación, lo cual era producto visible de la presencia dominante del funcionalismo en la academia, y la casi nula confrontación epistemológica que se daba en aquel momento. Fals Borda señaló cómo la semilla en el cambio de sentido de la investigación estaba ahí:

> […] con la presencia de Camilo. Su aporte es el compromiso; compromiso con las luchas populares, con la necesidad de la transformación social. Pero ¿cómo se descubre eso en la Facultad?, se descubre por una autocrítica de los marcos de referencia que nos habían enseñado en Europa y en Estados Unidos, tanto a Camilo como a mí; porque ese marco de referencia tenía que ser la última palabra en la profesionalización de las Ciencias Sociales que era condicionada por la escuela positivista y funcionalista, es decir, cartesiana. Era obligatorio que uno tenía que ser exacto, muy objetivo, muy neutro, a imitación de los físicos que para nosotros se nos presentaba como el ideal del científico. (Fals Borda en Cendales, Torres & Torres, 2004: 9)

Esta crítica, producto de un debate iniciado dentro de la Facultad de Sociología, les permitió a Fals Borda y al equipo de profesores con quienes trabajaba, en especial a Camilo Torres, abrir una veta importante en el cuestionamiento al canon dominante en la producción del conocimiento "científico", en la medida en que empezaron a surgir preguntas que interpelaban a quiénes y desde dónde se producía tal conocimiento. Al mismo tiempo, se pasó a debatir el carácter restringido que suponía incorporar y mantener la llamada "lógica" científica como la única vía para la comprensión de lo social.

Al respecto, Fals Borda, en su libro *Ciencia propia y colonialismo intelectual*, advirtió sobre los factores que habían incidido en la formación de lo que denominó como una "sociología de la crisis" (1970: 34), originada no sólo en los factores de crisis, podríamos decir real, que permanentemente se han presentado en la región, sino en el colonialismo intelectual que gobernaba la academia en América Latina durante la década de 1960.

Según Fals Borda, frente a una "sociología de la crisis" producto sobre todo de lecturas e interpretaciones realizadas con aquellos modelos teóricos que "tendieron a sistematizar el conocimiento e incorporarlo a la corriente intelectual de Europa y los Estados Unidos" (1970: 47), era necesaria la construcción de una "sociología comprometida", la cual se sustentó en el concepto sartriano de *engagement*. Aquella recogía el sentido de "compromiso" que se buscaba otorgar a la llamada nueva sociología, entendiendo el compromiso como:

> La acción o la actitud del intelectual que, al tomar conciencia de su pertenencia a la sociedad y al mundo de su tiempo, renuncia a una posición de simple espectador y coloca su pensamiento o su arte al servicio de una causa. Esta causa es, por definición, la transformación significativa del pueblo que permita sortear la crisis decisivamente, creando una sociedad superior a la existente. (Fals Borda, 1970: 65-66)

Su reflexión en torno a las condiciones por las que atravesaba la sociología, y la profundización en el estudio que venía adelantando sobre la violencia en Colombia, llevaron a Fals Borda a considerar cada vez más la necesaria ruptura con el funcionalismo imperante en aquel momento, reparando asimismo en la necesidad de crear nuevos referentes en la explicación de las problemáticas sociales. Tras su decisión de retirarse de la Universidad en 1970, y teniendo de por medio ese contexto personal e intelectual durante 18 años, Orlando Fals Borda se dedicó a investigar con el fin de culminar lo que inicialmente habían sido meras sospechas. Aunque se negó a aceptar inicialmente la presencia de un paradigma alternativo para las ciencias sociales, su programa de investigación culminaría con la corriente de pensamiento llamada investigación-acción participativa (IAP):

> Después al entrar al conocimiento de la realidad con Camilo y con otros profesores, empezamos a sentir las tensiones de lo que habíamos aprendido y lo que veíamos en el terreno, hay una tensión que se resolvió a favor de modelos nuevos, de paradigmas alternativos y ese paradigma alternativo, que ya no era cartesiano, fue lo que poco a poco se consolidó en la IAP –Investigación-Acción Participativa. Al principio, yo me opuse a que se considerara como un paradigma alternativo, para no asustar más a los intelectuales y a los académicos rutinarios; porque ¿qué tal

> con otro paradigma, otra forma de entender la realidad? y decir que Descartes no tenía razón, que Hegel estaba equivocado, etc., no..., eso era atrevido y yo pensé, pues, que la IAP era ante todo un método de investigación, no era todo un complejo de conocimientos; fue método, fue trabajo en el terreno y con resultados muy distintos a lo que habría sido con una aplicación del positivismo funcional. Y esa doctrina o esa forma se llevó, entonces, al Congreso Mundial en el 77, el de Cartagena. (Fals Borda citado en Cendales, Torres & Torres, 2004:12)

Es en el Simposio Internacional de Cartagena, realizado en 1977, donde Fals Borda empieza a fundamentar varias de las categorías que surgieron como mecanismos de distanciamiento frente al positivismo, las cuales pudieron crear las condiciones para empezar a considerar a la investigación-acción participativa como un paradigma alternativo. El punto de partida que debemos considerar, entonces, es que la propuesta elaborada por Fals Borda y presentada en el Simposio de Cartagena, se constituyó en la síntesis del trabajo de investigación que había desarrollado en el contexto rural colombiano entre 1970-1975.[39]

La investigación-acción participativa como propuesta epistemológica se inicia con una crítica bastante radical a la relación que desde el funcionalismo se hacía entre ciencia y realidad. Esta crítica integraba el cuestionamiento a los dualismos instituidos desde la ciencia entre sujeto-objeto, teoría-práctica, razón y conocimiento. Varios aspectos de esta relación entre ciencia y realidad fueron objeto de un análisis y rebatimiento teórico, siendo predominante el estudio de uno que resulta muy relevante: el problema de la causalidad en términos de cómo desde la academia, y en el caso particular de la sociología, se insistió en que debían contemplarse las mismas reglas trazadas por la ciencia natural o positiva, cumpliendo con las reglas generales del método científico de investigación:

39 Trabajaremos en extenso el texto de Orlando Fals Borda, *El problema de cómo investigar la realidad para transformarla por la praxis*, Colombia, Tercer Mundo Editores, 1989.

> En esencia se creía que el mismo concepto de causalidad podría aplicarse así en las ciencias naturales como en las sociales, es decir, que habían causas reales análogas tanto en una como en otras y que éstas podían descubrirse de manera independiente por observadores idóneos, aun de manera experimental o controlada. (Fals Borda, 1989: 16)

El trabajo de investigación rural aunado a las reflexiones sobre los movimientos sociales, le permitieron advertir a Fals Borda cómo desde el estudio de los problemas económicos y sociales se podía visualizar una compleja red de causas y efectos que sólo podía ser explicable por medio de análisis estructurales, los cuales obviamente tenían que alejarse de las pautas mecanicistas y organicistas expuestas por el paradigma dominante (1989). Un segundo aspecto que se desprende de la relación entre la ciencia y la realidad es el que tiene que ver con el concepto de "constatación del conocimiento". Éste es producto del traslado de una noción epistemológica perteneciente a las ciencias naturales, a las ciencias sociales sin ningún tipo de mediación. La crítica aquí se centra en la figura de un "observador" externo concebido desde la ciencia natural como poseedor innato de una serie de virtudes, tales como la neutralidad valorativa y la objetividad científica (1989: 18).

Frente a esto, Fals Borda propuso la "inserción en el proceso social", que exigía al investigador ganar una identificación con los grupos con quienes se adelantaba la investigación, "no sólo para obtener información fidedigna, sino para contribuir al logro de las metas de cambio de esos grupos" (1989: 19). Esto llevó a proponer un tercer elemento dentro de la investigación-acción participativa, aspecto según el cual y frente al empirismo predominante, el investigador así como las comunidades o grupos sociales con quienes se trabajaba, podían ser al mismo tiempo sujetos y objetos de la investigación, con lo que se incluían los compromisos derivados del mismo proceso investigativo. Como un cuarto aspecto, la "realidad objetiva" que aparecía como "cosas en sí" provenientes de un pasado histórico condicionante, debían transformarse en "cosas para nosotros", lo cual suponía llegar "al entendimiento de los grupos concretos, tales como la bases en las regiones" (Fals Borda, 1989: 22).

Por su parte, y con respecto a la necesidad expuesta por la ciencia natural en cuanto a la aplicación de leyes universales, Fals Borda propuso un quinto aspecto dentro de la naciente investigación-acción participativa: la aplicación del método dialéctico. Con esto se propuso cuatro objetivos de índole intelectual y político: primero, propiciar el intercambio de conceptos o preconceptos con los hechos o sus percepciones; segundo, constatar mediante la acción en la base lo que se quería conceptualizar; tercero, "retornar" sobre este conjunto experimental para profundizar en la conceptualización; y como un cuarto aspecto, volver sobre el ciclo de la investigación para culminar en la acción (1989: 24).

De ahí que esta crítica a la relación establecida por el funcionalismo entre ciencia y realidad se sintetizó en el cuestionamiento que la investigación-acción participativa elaboró con respecto a los dualismos convencionales provenientes de la ciencia moderna. Agreguemos a lo dicho que la relación sujeto-objeto, predominante dentro del positivismo como dos entidades claramente diferenciables en el proceso de investigación, debía transformarse en una relación de sujeto-sujeto como condición para lograr explicar la realidad social más allá de los parámetros dados por el empirismo. La relación teoría-práctica sustentada por el método dialéctico se refería, en suma, a la idea según la cual el conocimiento de la sociedad debía partir de la práctica, entendida como expresión vivencial y como fundamento epistemológico. Por último, y en el análisis que la investigación-acción participativa estableció en la relación entre razón y conocimiento, advirtió sobre la preeminencia que la razón instrumental de origen newtoniano había alcanzado al interior de la ciencia, desconociendo el valor que otras racionalidades podían tener derivadas del necesario equilibrio entre razón y sentimiento (Fals Borda, 1970: 130).

Entonces y de acuerdo a lo señalado por Fals Borda en *El problema de cómo investigar la realidad para transformarla por la praxis*, este nuevo paradigma surgía bajo el supuesto de un análisis de tipo estructuralista, lo cual significó también la adopción del materialismo histórico como ciencia de la sociedad. En medio de la dialéctica y el historicismo

de tipo marxista, fueron las definiciones de "praxis" y conocimiento las que le dan fundamento al nuevo paradigma (1989: 28). El punto de partida en la comprensión de la praxis se sustentaba en el accionar político como estrategia para transformar estructuralmente la sociedad. Por tanto, es el ejercicio de la praxis política e investigativa el que permite, según lo expuesto por la investigación-acción participativa, la producción de un conocimiento científico "militante", alternativo a los parámetros instituidos por la ciencia clásica. Por esto, y tomando en cuenta que el criterio básico en la construcción de conocimiento era la aprensión de la "realidad", la praxis fue considerada como unidad dialéctica que integraba tanto la teoría como la práctica. Ésta es la idea básica que define la relación entre praxis y conocimiento dentro de la perspectiva que Fals Borda denominó como "ciencia popular".

La apuesta por producir un tipo de ciencia basada en el concepto de ciencia popular se constituyó, en términos epistemológicos y políticos, en uno de los propósitos centrales en esta etapa fundacional de la investigación-acción participativa. La ciencia popular fue entendida como aquel conocimiento empírico y práctico de dominio y posesión ideológica de las "gentes de las bases sociales". Como tal, se entendía que el conocimiento popular no estaba codificado de acuerdo con lo preestablecido por el saber dominante. De ahí su posibilidad de "articularse y expresarse en sus propios términos, bajo otra racionalidad y estructura de conocimiento (Fals Borda, 1970: 106).

En síntesis, lo visto hasta aquí nos permite concluir que la investigación-acción participativa estableció referentes teóricos que cuestionaron de forma substancial los modelos sociales, académicos e intelectuales hegemónicos en la segunda mitad del siglo XX. Con la investigación-acción participativa se instauraron los gérmenes de un "pensamiento crítico de frontera", el cual se situó entre la crítica a los presupuestos dominantes provenientes del pensamiento occidental, y el reconocimiento y agencialidad de "otros" conocimientos.

No obstante, en términos epistemológicos y más allá de los puntos de quiebre expuestos por la investigación-acción participativa, los

cuales he recogido en lo que corresponde a su primera etapa, se hace necesario advertir que fueron los pensadores “clásicos” europeos, y con ellos las corrientes de pensamiento que instauraron, los que siguieron predominando como matriz para el análisis epistemológico. De ahí que la apuesta por la construcción de un conocimiento “científico”, así fuese desde la perspectiva de una ciencia popular, siguió predominando en la medida en que a pesar de que se vislumbró por parte de la investigación-acción participativa el contenido introducido por el colonialismo en la construcción del conocimiento de y en la “periferia”, no se llegó a entrever el alcance que la ciencia, como dispositivo moderno, había ejercido en el proceso de subalternización de esos “otros” conocimientos, que justamente reconoció la investigación-acción participativa.

En otras palabras, la ciencia moderna, que concibió al conocimiento como fruto de un procedimiento lógico, riguroso y racional aplicable a cualquier contexto histórico, se mantuvo como referente fundamental al interior de la investigación-acción participativa. De hecho, una de las premisas sobre la cual centró su propuesta esta corriente fue la idea según la cual, la ciencia en tanto producto del conocimiento humano, no podía seguir siendo parte del dominio exclusivo de las élites y pensadores europeos y norteamericanos, sino que debía ser apropiada por la periferia. Esto permitía, según la investigación-acción participativa, que la ciencia dejara de ser un fetiche, concebido como algo abstracto y del dominio de pocos, para pasar a ser un bien sobre el cual tenía derecho la gente común, y en particular los sectores populares.

Desde esta lectura, y con la certeza de que el desarrollo del conocimiento moderno no había sido fruto exclusivo de Europa, y que más aun, era posible la construcción de un conocimiento propio, igualmente válido y científico desde la periferia, Fals Borda concluyó en *Ciencia propia y colonialismo intelectual* que mantener la idea de un eurocentrismo umbilical se hacía cada vez más insostenible, ya que la sociedad y la ciencia europea:

> [...] son en sí mismas el fruto histórico del encuentro de culturas diferentes, incluyendo las del actual mundo subdesarrollado. Es natural preguntarse, por ejemplo, si Galileo y los demás genios de la época hubie-

> ran llegado a sus conclusiones sobre la geometría, la física o el cosmos sin el impacto del descubrimiento de América, sus productos y culturas, o sin la influencia deslumbrante de los árabes, hindúes, persas y chinos que bombardearon con sus decantados conocimientos e invenciones a la Europa rudimentaria del pre-Renacimiento. (Fals Borda, 1970: 156)

Ahora bien, quienes nos vinculamos durante la década de 1980 a proyectos de investigación en el campo de la recuperación colectiva de la historia, encontramos en el legado proveniente de la investigación-acción participativa, una propuesta con la que nos identificamos. Las experiencias en recuperación colectiva de la historia avanzaron, bajo los presupuestos hasta aquí recogidos, en una particular lectura de la "realidad" que puso en cuestionamiento los fraccionamientos convencionales provenientes del pensamiento occidental, así como el impensable compromiso que el investigador podía asumir con las problemáticas investigadas. Retomó en especial la idea del sujeto como intérprete de los procesos históricos. Esta mirada, la cual se estableció desde las herramientas derivadas del materialismo histórico y el método dialéctico, permitió finalmente advertir sobre la relación existente entre conocimiento y poder. Al igual, avanzar sobre la crítica enunciada por la recuperación colectiva de la historia a la llamada historia oficial, y su compromiso en la construcción de una memoria del poder.

En un contexto intelectual donde el debate se hacía más intenso entre los herederos del funcionalismo y los representantes de las diversas interpretaciones estructuralistas, la recuperación colectiva de la historia tomó además las contribuciones y debates abiertos por la investigación-acción participativa en toda América Latina, las contribuciones del pedagogo brasileño Paulo Freire, las cuales fueron definitivas en la configuración y posterior auge de la educación popular en América Latina, específicamente durante el periodo que vengo estudiando.

Paulo Freire y la educación popular

Partamos por señalar que el legado freiriano, específicamente sus nociones sobre *concientización* y *diálogo*, desarrolladas por la educación

popular e incorporadas en los procesos de recuperación colectiva de la historia, hicieron parte de los mismos debates intelectuales abiertos por la investigación-acción participativa. Desde la perspectiva de una educación liberadora, la concientización era posible a partir del proceso dialógico en la producción del conocimiento; y a la inversa, solamente desde el diálogo concebido como una apuesta distinta con respecto a los mecanismos autoritarios impuestos por el modelo capitalista, era posible adelantar un proceso de concientización. Pero ¿cómo concibió Paulo Freire tanto la concientización como el diálogo?, ¿cómo se constituyeron estas nociones en aspectos imprescindibles de su propuesta política y pedagógica?, ¿por qué llegaron a ser nociones fundacionales para la educación popular, y tan importantes en los proyectos de recuperación colectiva de la historia?

Desde nuestro particular punto de vista, y como también ha sido estudiado por distintos autores, tanto la concientización como el diálogo se explican al entender la propuesta de Freire como parte de una apuesta tanto ética como ontológica y epistemológica. Es ética, en tanto plantea la coherencia entre un discurso de liberación y una práctica que posibilite su realización. Nos habla de coherencia para señalar también que toda experiencia de educación liberadora debía partir de una lectura del contexto histórico y cultural del cual los sujetos son parte constitutiva. Es ontológica, en tanto propone reflexionar sobre la naturaleza humana, la cual, según Freire, implica su vocación de "ser más". Esta vocación está ligada a una finalidad que no es individual sino que se realiza en "comunión" y en "solidaridad" con los demás. Por esto, la "deshumanización" que está en la base, según Freire, de las sociedades marcadas por la injusticia y la desigualdad, se opone a un proyecto de carácter humanista como sustrato ontológico y como realidad histórica (Freire, 1979: 32).

Por su parte, es epistemológica desde su legado pedagógico en el cual planteó, entre otros aspectos, la importancia de la concientización y el diálogo a los cuales se llegaba no tanto como un ejercicio intelectual, decía Freire, sino por la praxis, "por la autentica unión de la acción y de la reflexión" (Freire, 1974a: 98). Dicha praxis era posible a partir del

reconocimiento de otras formas de relacionarse, más allá del autoritarismo y el verticalismo de los modelos educativos convencionales, y tomando en consideración los conocimientos que todo individuo y grupo social tienen de acuerdo con su contexto histórico y cultural.

Si tomamos en cuenta estas tres dimensiones: ética, ontológica y epistemológica presentes en la propuesta de Freire, podemos avanzar en el análisis según el cual tanto la concientización como el diálogo respondieron a una particular concepción de la historia. Más que una historia regida por el mecanicismo, advirtió Freire, se hacía necesario concebir a la historia como una oportunidad, como parte de una interpretación dialéctica en la cual el futuro se manifiesta a partir de la transformación del presente (Freire, 1996a: 128). Es decir, con esta postura, Freire cuestiona la concepción determinista en la cual el futuro aparece como algo dado en sí mismo, de hecho desproblematizado y en donde la educación y la cultura emergen como parte de una dinámica autoritaria orientada a la trasmisión acrítica del conocimiento.

Tal como se indicó para el caso de la investigación-acción participativa, con el legado freiriano se afianzó la importancia del método dialéctico como herramienta que, en el proceso de producción del conocimiento histórico, permitía visualizar la realidad tomando distancia de ella, para de esta manera realizar un proceso de teorización y abstracción, "volviendo" así con nuevas herramientas interpretativas sobre lo concreto. Fue en el método dialéctico donde Freire cifró su argumento para llevar a cabo la concientización y el diálogo tomando como base la "codificación" y "descodificación" de una problemática específica. Se trataba, una vez identificada dicha problemática —la cual en términos generales reflejaba a manera de enunciado "codificado" las contradicciones socioeconómicas y políticas intrínsecas al capitalismo— de avanzar hacia la descodificación de la misma. La descodificación se entendía como el estudio profundo de las causas intrínsecas a las problemáticas identificadas.[40]

40 Para el desarrollo de las nociones sobre concientización, codificación, descodificación y cultura del silencio me estoy basando, en especial, en el libro de Paulo Freire anteriormente señalado: *Concientización. Teoría y práctica de la liberación.*

La codificación y descodificación suponían que el sujeto se reconociera en el objeto, es decir, en la situación existencial concreta que había sido previamente codificada. A partir de este tránsito de lo abstracto a lo concreto, gracias a la aplicación rigurosa que se hacía del método dialéctico, se llegaba mediante la percepción crítica, a la comprensión de la realidad. De ahí la importancia que Freire le atribuyó a la interpretación dialéctica de la historia, ya que al superar el determinismo mecanicista era posible superar también la idea de un futuro inexorable y por tanto concebir la responsabilidad de hombres y mujeres en la historia, ya no como objetos de ésta sino como sujetos (1974a: 128-129). De ahí la preocupación por confrontar el carácter autoritario de la educación convencional, así como lo que denominó "cultura del silencio". Ambas nociones hacían parte de dicho carácter determinista de la historia y de un modelo que como el capitalista, fue criticado por Freire de manera decidida, al considerar que sobre sus cimientos se habían construido relaciones del todo injustas y desiguales.

La dependencia y el subdesarrollo en América Latina eran parte de estas relaciones de inequidad construidas históricamente en la región. Al respecto, Freire consideraba que la "acción modernizante" había producido la situación de dependencia y que por lo tanto era imposible comprender el subdesarrollo sin establecer una percepción crítica sobre la categoría de dependencia. La tarea fundamental y el compromiso histórico de los pueblos latinoamericanos consistía en transformar su "situación límite" como sociedades dependientes, para convertirse en "seres-para-sí-mismos" (1974a: 68). Al constituirse en seres-para-sí-mismos, los pueblos latinoamericanos tendrían la oportunidad de superar la "cultura del silencio" instaurada por factores estructurales cuyo origen estaba en el tipo de relación que para este momento se daba entre la metrópoli, y lo que se asumió como el tercer mundo. La sociedad dependiente sería por definición, una sociedad del silencio, un eco de la metrópoli.

Ahora bien, tanto la concientización como el diálogo desde la dimensión ética, ontológica y epistemológica ya descrita, se nos presentan

en la obra de Freire de manera cambiante. Lo podemos observar desde sus primeros planteamientos en *Educación como práctica de la libertad* y *Pedagogía del oprimido*, en donde reflexiona por el Ser como "existencia humana en sí", atrapada en la contradicción opresor-oprimido, la cual se va a politizar cada vez más, hacia la década de 1960, a partir de su encuentro con el marxismo y la perspectiva estructuralista. Aquí la reflexión sobre el sujeto y el desarrollo de la conciencia crítica empieza a estar mediada por el problema de la lucha de clases y el protagonismo que adquiere como actor histórico. El debate en torno a la "lucha de clases" en el momento álgido de la difusión de la teoría marxista en América Latina, marca en Freire un momento importante frente a su concepción ontológica. Aunque Freire fue un ferviente crítico del hecho de no "diluir" la condición del individuo en la noción de "clase social", encontramos que tampoco negó el carácter explícito de la misma.

Este proceso de politización de sus planteamientos se acentúa a partir de su experiencia política y educativa de 1975 en las Repúblicas de Guinea Bissau y Cabo Verde, ex colonias portuguesas ubicadas en el África Occidental. En esta última experiencia Freire profundiza sobre el impacto del colonialismo, aspecto que ya había estudiado para el caso del Brasil, y que de manera central llamó su atención en el momento en que se incorpora al programa de alfabetización en el contexto de la restauración de los gobiernos de Guinea Bissau y Cabo Verde. De esta experiencia surge su libro: *Cartas a Guinea Bissau. Apuntes de una experiencia en construcción* (1982).

Si nos detenemos un poco más en este desplazamiento de su pensamiento encontramos que el énfasis puesto en *Educación como práctica de la libertad* radicaba en el significado que adquiere la "concientización" en el contexto del Brasil de mediados del siglo XX, que es considerado por Freire como una sociedad que hasta antes del golpe militar de 1964 se encontraba en transición de una sociedad "cerrada" hacia una "sociedad abierta" (2005: 40). La "sociedad cerrada" es entendida por Freire como aquella que tenía su origen en la experiencia colonial del

Brasil, esclavista y antidemocrática. Esa fue, señaló Freire, la constante de toda nuestra vida colonial. El hombre:

> […] siempre dominado por el poder. Poder de los señores de las tierras. Poder de los gobernadores-generales, de los capitanes-generales, de los virreyes, de los capitanes mayores. […] Así vivimos todo nuestro periodo de vida colonial: presionados siempre, casi siempre imposibilitados de hablar. La única voz que se podía oír era la del púlpito. (Freire, 2005: 69)

De ahí que la "sociedad abierta" posibilitaba el desarrollo económico y el ejercicio de la democracia, que había sido inexistente en el Brasil por el legado colonial. Es a partir de este contexto, en el desplazamiento de una "sociedad cerrada" a una "sociedad abierta", que Freire enuncia el sentido de la concientización como el paso de una conciencia "mágica" e "ingenua", a una conciencia crítica. Paulo Freire atribuye el origen del concepto "concientización" a lo expuesto en especial por Vieira Pinto y por el equipo de profesores del Instituto Superior de Estudios del Brasil. La pertinencia de este concepto estaba en que la educación, entendida como práctica de la libertad, se constituía ante todo en un acto de conocimiento, de "aproximación crítica a la realidad" (1974a: 29). Esta aproximación crítica a la realidad suponía dos momentos diferenciados: primero, la aproximación al mundo, al objeto sobre el cual el sujeto establece una mirada que le permite objetivar el mundo. Es el momento en el cual, y desde la praxis humana, se establece una relación indisoluble entre la acción y la reflexión. Estamos hablando, de acuerdo con Freire, de una toma de conciencia que aún no era la concientización. Por esto, el segundo momento que es propiamente el de la concientización, consistía en el desarrollo crítico de la conciencia. La concientización implica que "uno trascienda la esfera espontánea de la aprehensión de la realidad para llegar a una esfera crítica en la cual la realidad se da como objeto cognoscible y en la cual el hombre asume una posición epistemológica" (1974a: 30).

Sin duda, esta concepción de realidad y de objetivación crítica del mundo era coherente con el debate en torno a la aplicación del método dialéctico del conocimiento, al cual ya hice alusión. No hay, al menos

desde esta perspectiva del debate, una aproximación mayor en torno a la manera como, nuestra mirada está mediada por la representación que tenemos de la realidad o, más aun, la forma en que el lenguaje construye, en sí mismo, los marcos de realidad que enuncia. Este debate es incorporado posteriormente por la educación popular, en especial a fines de la década de 1980, y con gran énfasis a partir de 1990.

En virtud de lo anterior, se hace necesario precisar que el énfasis introducido por la concientización estaba orientado a "des-velar" la realidad, es decir, penetrar de forma crítica en la esencia fenoménica de los objetos. Es aquí donde la praxis cumple su papel fundamental, ya que sólo desde ésta, en tanto unidad que suponía la relación entre acción y reflexión, era posible no sólo un acercamiento distinto a la realidad sino actuar sobre ella, transformándola. De ahí que la concientización avanzara también hacia la idea del "compromiso histórico", que era posible gracias al desarrollo de la conciencia histórica como síntesis de la relación conciencia-mundo.[41]

En suma, podríamos decir que esta aprehensión crítica de la realidad es lo que Freire enunció como la lectura del mundo, que precedía a la lectura de la palabra. Por eso, tanto en la toma de conciencia como en la concientización, en donde esta última significaba la profundización de la primera, era posible establecer una lectura del mundo y de la palabra, a partir de producir un cambio en la percepción de los hechos. Desde una perspectiva crítica, este cambio radicaba en la capacidad de relacionar los hechos y los problemas, asumiendo una comprensión diferente de la historia y del lugar del sujeto en ella (1982: 201).

Luego, y si tomamos en consideración esta trayectoria en el pensamiento de Paulo Freire, encontramos que avanzó en un postulado que resulta fundamental: la idea según la cual el oprimido sólo podría liberarse en cuanto reconociera que en su condición existencial, como tal, se

---

41 El concepto de concientización es desarrollado ampliamente por Paulo Freire en *Concientización. Teoría y práctica de la liberación*, texto que permite comprender a fondo los alcances de esta categoría.

alojaba el opresor. Por esta razón, se buscaba crear las condiciones epistemológicas para llevar a cabo un proceso de concientización y diálogo que facilitara el tránsito de una “conciencia ingenua” a una “conciencia crítica”, y de esta manera contribuir a la superación de la contradicción opresor-oprimido.

Si la concientización se constituía en la mediación más importante para la superación de la contradicción opresor-oprimido, el proceso pedagógico basado en el diálogo entre educador-educando, se asumió como propuesta que cruzaba de manera transversal las prácticas educativas que incorporaron el legado freiriano. Este proceso, basado en la concientización y el desarrollo de la actitud dialógica, fue el sustento para lo que se denominó como el “método Freire”, el cual fue sin duda una de las propuestas más influyentes dentro de las prácticas investigativas en el campo de la educación de adultos, la alfabetización y las propuestas que junto con éstas, surgieron a partir de la educación popular y la recuperación colectiva de la historia. La aprensión del mundo desde un contenido crítico de la historia, situado ahora a partir del sujeto oprimido, permitía que la “conciencia ingenua”, es decir, aquella que “desconocía” las “verdaderas” causas históricas de la opresión, transitara hacia una “conciencia crítica” conocedora de los procesos y las dinámicas de transformación.

De la recepción y resignificación de su pensamiento, en especial desde el contenido otorgado a la llamada “educación liberadora”, se sientan las bases para lo que se configuró como la educación popular en América Latina. Ésta surge en la década de 1970, y se desarrolla con mayor énfasis durante los años1980. La educación popular fue heredera, por decirlo así, de las nociones de concientización y diálogo propuestas por Freire. La educación popular al igual que la investigación-acción participativa, se constituyó en un proyecto político y pedagógico de gran envergadura en América Latina. Sus discursos y prácticas investigativas y políticas, en tanto corriente de pensamiento, los podemos encontrar de forma similar, en las teorías y proyectos intelectuales analizados para la investigación-acción participativa. Al igual, su apuesta

fue la de fortalecer el movimiento popular de los años 1980, a partir de la implementación de proyectos de educación alternativos, y proyectos de recuperación de la memoria colectiva basados en una metodología y actitud dialógica que permitiera el desarrollo de una conciencia política situada en el sujeto de la historia.[42]

Balance y proyección crítica: Hacia un proyecto decolonial

Al tomar en consideración lo expuesto hasta este momento, se puede concluir que la recuperación colectiva de la historia se organizó a partir de los siguientes aspectos: primero, surge en América Latina a fines de la década de 1970 y durante 1980, en respuesta al protagonismo adquirido por los sectores populares, tanto urbanos como rurales. Segundo, en este escenario se encargó de visibilizar desde los actores protagónicos de las demandas sociales y políticas, trayectorias históricas que hasta este momento habían sido subalternizadas por las narrativas oficiales de la historia. Tercero, en la visibilización de dichas trayectorias históricas, fue definitiva la contribución teórica y metodológica de experiencias y prácticas investigativas provenientes de la investigación-acción participativa y la educación popular, por una parte, y de la historia popular por la otra. Estas distintas perspectivas, pero en especial la primera, posibilitaron la emergencia de la recuperación colectiva de la historia, entendida como corriente de pensamiento. Cuarto, en tanto corriente de pensamiento, la recuperación colectiva de la historia incorporó, como parte de sus discursos fundacionales, los aportes provenientes de la teoría marxista, la filosofía y la teología de la liberación, así como los de la investigación-acción participativa y la educación popular, los cuales contribuyeron en la definición de los fundamentos epistemológicos y metodológicos que la dotaron de un corpus teórico basado en una particular noción de “realidad” social, para cuyo efecto la

42 Al respecto consultar: Alfonso Torres Carrillo, Pilar Cuevas Marín y José Naranjo, *Discursos, prácticas y actores de la educación popular en Colombia durante la década de los ochenta,* Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, 1996. También Luis Sime, *Los discursos de la educación popular,* Lima, Tarea, 1991.

aplicación del método dialéctico fue fundamental en el estudio y comprensión de la sociedad.

Podríamos decir entonces que el aporte de la recuperación colectiva de la historia al pensamiento crítico latinoamericano lo encontramos en el cuestionamiento que esta corriente estableció con sus discursos, prácticas y actores, en relación a los órdenes políticos e intelectuales hegemónicos de la sociedad y la academia, a fines de las décadas de 1970 y 1980. Debemos a esta corriente de pensamiento el surgimiento de múltiples narrativas históricas y sus correspondientes memorias, que fueron subalternizadas o invisibilizadas por los regímenes de poder instaurados en América Latina desde el periodo colonial; asimismo, por el papel que posteriormente cumplen los saberes modernos, en especial la historia, en este proceso de subalternización de esas "otras" memorias históricas.

Ahora bien, es un hecho que tanto el contexto como los escenarios políticos e intelectuales que rodearon el surgimiento de la recuperación colectiva de la historia han cambiado, al igual que los debates que hoy hacen parte del denominado pensamiento crítico en la región. Pero también es un hecho que en los legados y desarrollos de la recuperación colectiva de la historia encontramos varios de los cimientos conceptuales y metodológicos que, al ponerlos en diálogo con algunas teorías recientes, nos permiten avanzar en la enunciación de nuevos proyectos en el campo de la memoria colectiva. Particularmente nos interesa reflexionar sobre aquellos que contemplan como uno de sus propósitos, la perspectiva decolonial. De ahí que nos refiramos en especial a teorías como las provenientes de los *estudios poscoloniales*, *subalternos*, el horizonte de interpretación *moderno-colonial* y el proyecto de *interculturalidad crítica.* Estas distintas teorías han mostrado el desplazamiento epistémico del proyecto moderno occidental, a un proyecto que asume la interpretación de la modernidad como parte de una experiencia que a su vez es colonial.

Lo anterior es importante en cuanto que estas teorías coinciden en su crítica al episteme eurocéntrico, como sistema cognitivo y de po-

der, sistema que se impuso al concebir el carácter universalizante del pensamiento de occidente, hecho que condujo a subalternizar otras culturas, memorias y conocimientos. En otras palabras, y de acuerdo con el historiador peruano Mauro Vega, teorías como la poscolonial buscaron principalmente deconstruir las metanarrativas sobre la modernización, racionalización y progreso, en un esfuerzo no sólo por develar sino por denunciar su contenido totalizador al querer imponerse a otros contextos históricos y realidades no-europeas. De esta manera, los teóricos poscoloniales iniciaron una crítica fundamental a la experiencia y lógica del colonialismo e imperialismo en la búsqueda por restaurar, advierte Vega, la voz, la experiencia, la identidad y la historia del subalterno, reivindicando también la importancia de las localidades periféricas.[43]

De manera similar, aunque con una trayectoria distinta, el horizonte de interpretación *moderno-colonial* como pensamiento crítico en la interpretación de la modernidad para América Latina, advirtió sobre el impacto de la experiencia colonial en la región. Dicha experiencia, de acuerdo con este horizonte de interpretación, sería constitutiva de la modernidad. Por esto la importancia que la interpretación moderno-colonial le atribuye a la *geopolítica del conocimiento* pues es desde esta herramienta teórica, y tomando en cuenta las contribuciones de Catherine Walsh, que podemos entender que tanto la universalización como la subalternización son componentes intrínsecos a la modernidad, encontrándose sus raíces en el "horizonte largo de la colonialidad" (Walsh, 2005b: 18).

Afín a lo anterior, el proyecto de *interculturalidad crítica* se propone como un pensamiento "otro" que se afirma en América Latina como proyecto alternativo de carácter ético, ontológico, epistémico y político (Walsh, 2009b). Cuestiona el perfil funcionalista presente en la implementación de políticas alrededor de la multi y pluriculturalidad,

---

43 El autor hace mención en especial a la trayectoria y autores inscritos en los "estudios de la subalternidad" entre ellos: Ranajit Guha, Partha Chatterjee, Dipesh Chakrabarty. Mauro Vega, "Historiografía y poscolonialidad", en *Historia y espacio*, Cali-Colombia, No. 17, 2001, p. 87.

en tanto que dichas políticas habrían legitimado la coexistencia de una cultura dominante con otras, pero sin "mezclarse", promoviendo órdenes que justifican la diferencia pero asimismo la exclusión. Por tanto, no se trata, como lo afirma Walsh (2010), de "reconocer" la diversidad o diferencia en sí, sino el carácter estructural-colonial-racial que ha acompañado la formación de los Estados nacionales en América Latina.

Desde la interculturalidad crítica se pone "fin" a la idea creciente que asoció la modernización de la región a un proceso sistemático de progreso, desarrollo y ciudadanización global. Al igual, se interroga la fragmentación, instrumentalización y enajenación de la vida y la naturaleza impuesta por la lógica del capitalismo. De ahí que desde esta perspectiva de interculturalidad, y en relación con filosofías como el *sumak kawsay* o *buen vivir*, se planteen alternativas que proponen el reconocimiento de pensamientos ancestrales que han coexistido con el pensamiento hegemónico occidental. En otras palabras, se busca visibilizar procesos políticos y epistémicos que al poner en cuestión lo que Boaventura de Sousa Santos (2009) denomina como el *pensamiento abismal* —fruto del predominio de la monocultura impuesta por occidente—, reivindican la legitimidad de diversos pensamientos originarios en sus vertientes andinas, afrodescendientes y culturas urbanas. Expresiones de nuevo tipo que suponen desencializar lo ancestral, lo indígena y afro, observando su presencia dentro de nuevas relaciones, incluidas las dinámicas actuales de las grandes urbes.

Por tanto, la *interculturalidad crítica* se sitúa desde un paradigma distinto, el cual nos remite a una comprensión del mundo más allá de las fragmentaciones instauradas por occidente. Como lo sugiere Bernardo Rengifo (2007) en su libro *Naturaleza y etnocidio. Relaciones de saber y poder en la conquista de América*, este proceso sistemático de fragmentación se produjo desde el momento en el cual se clausuró un probable orden de la inmanencia, es decir, la relación consustancial entre cuerpo, cultura y naturaleza, para implantar un orden de la trascendencia, anclado en la negación de las condiciones senso-corporales y espacio-temporales.

Con lo expuesto hasta este momento, quisiera proponer dos rutas de reflexión que considero pueden ser útiles al momento de abordar proyectos que en el campo de la memoria incorporen como una de sus perspectivas, el enfoque decolonial. Por supuesto, estas rutas se entrecruzan de diversas formas y construyen, por decirlo así, un tejido con permanentes puntos de contacto. La primera, nos acerca a la memoria desde una perspectiva amplia: nos referimos a la memoria social entendida como *régimen de representación*. Y la segunda, en donde asumimos la memoria desde los aportes señalados por la recuperación colectiva de la historia, es decir, como memoria colectiva reconociendo su legado crítico y disidente. Esta segunda ruta se ubica, conceptualmente hablando, desde la noción que hemos señalado de inmanencia, es decir la relación consustancial entre cuerpo, cultura y naturaleza, al igual, desde el proyecto de interculturalidad crítica y la filosofía del *buen vivir*. Es desde aquí que dejamos esbozada la pedagogía de la *autoindagación en la memoria colectiva* como posibilidad para avanzar en lo que denominamos como *memoria del desprendimiento*.

Señalemos entonces que la memoria social en tanto régimen de representación sería entendida no como una entidad esencial a los grupos sociales —bien sean estos hegemónicos o disidentes (Gnecco, 2000)—, sino como constructo de larga duración vinculada tanto a los sistemas de dominación y a sus dinámicas de reproducción, como también a mecanismos de resistencia, formando parte tanto unos como de los otros, de los órdenes del poder, del saber y del ser implementados en la región desde el periodo colonial.

El régimen de representación, teniendo en cuenta las contribuciones de Cristina Rojas (2001), es aquel que nos permite captar el vínculo entre los actores y sus representaciones. Como figura topológica, pone en escena y articula tanto a los actores locales, como sus deseos y el contexto en el que los sucesos ocurren. En este sentido, el pasado es re-presentado en el presente significando así un encuentro entre pasado, presente y futuro. Encuentro que nos remite, advierte Rojas, a la relación entre "el yo y el Otro", y entre un "nosotros y el mundo ex-

terior", lo cual implica que el régimen de representación emerge de la interacción entre los actores y sus contextos y supone "la presencia de actores luchando por su reconocimiento" (Rojas, 2001: 28). Por esto, el carácter dialógico del cual se dota, ya que en tanto recurso epistemológico, permite que tanto el yo como el Otro puedan develar sus propias interpretaciones, abriendo así un espacio que es a la vez heterogéneo y contradictorio, implicando con esto la presencia de mecanismos de resistencia (Rojas, 2001). Lo anterior es importante para entender desde un punto de vista ontológico el conflictivo proceso en la definición de identidades, la manera como operan las relaciones intersubjetivas, su movilidad en la construcción de sentidos y, por último, los escenarios de consensos y disensos, hegemónicos y disidentes, que se abren en la lucha por la representación desde la memoria social.

De ahí que un acercamiento a la memoria como régimen de representación resulte pertinente pues nos permite reflexionar sobre la forma en que ésta habría operado desde la *colonialidad del poder44* en el proceso de rearticulación de los legados coloniales, comenzando con la conquista y hasta el actual modelo hegemónico global de poder. La memoria social habría cumplido un papel determinante en la definición de estructuras y lógicas del poder vinculadas a los modelos económicos y políticos hegemónicos en la región desde el siglo XVI.

Por su parte, y en este mismo horizonte de sentido, la memoria social como régimen de representación y desde la *colonialidad del saber* nos permite comprender el complejo y sistemático proceso de subalternización de memorias que, en tanto portadoras de conocimientos, fueron suprimidas o invisibilizadas a partir de la implementación del orden moderno-colonial. Esto en cuanto que, desde la colonialidad del

---

44 Al respecto se pueden consultar dos textos de Aníbal Quijano: "Raza, etnia y nación en Mariátegui: cuestiones abiertas", en *José Carlos Mariátegui y Europa, el otro aspecto del descubrimiento*, Lima, Empresa Editorial Amauta, 1993. Y el texto: "Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina", en Edgardo Lander (compilador), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericana,* Buenos Aires, CLACSO, 2000.

saber se problematiza, la relación que la epistemología moderna estableció entre localizaciones geohistóricas y producción de conocimiento (Mignolo, 2000a: 6). Según Mignolo, el proceso de establecer la ubicación cultural de las regiones en la periferia, más exactamente el papel que empieza a jugar el idioma como elemento de diferenciación de las culturas, conllevó a un marcado proceso que termina con la subalternización de formas de conocimiento no legitimadas por las instituciones europeas del saber (2000: 21).

Por lo anterior, es que resulta tan pertinente la noción introducida por el filósofo puertorriqueño Nelson Maldonado-Torres, la *colonialidad del ser,* para avanzar en la reflexión según la cual los sujetos y sus corporalidades, se constituyen en el espacio más sutil en donde se configura la memoria social desde la experiencia de la colonialidad (2006: 65). Recordemos que la *colonialidad del ser* nos remite a la dimensión ontológica de la colonialidad, en especial cuando seres particulares —bajo las dinámicas y discursos de poder con los que cuentan— se imponen sobre otros seres. El ser es entendido ya no como una entidad universal y neutra, sino como una categoría ontológica concreta que desde el pensamiento occidental y a partir de la conquista, impuso la superioridad y diferenciación de unos seres sobre otros.[45]

Hasta aquí hemos sugerido algunas herramientas de análisis que interconectan la memoria social como régimen de representación, para visualizar desde una perspectiva decolonial sus implicaciones en el orden del poder, del saber y del ser. La segunda ruta, a la cual hicimos alusión, refiere a la memoria en tanto memoria colectiva, reconociendo desde la *recuperación colectiva de la historia*, su legado crítico y disidente. Quisiéramos centrar nuestra atención en esta segunda ruta, para pro-

45 Al respecto ver: Nelson Maldonado- Torres, "La topología del ser y la geopolítica del saber. Modernidad, imperio, colonialidad", en F. Schiwy, N. Maldonado-Torres & W. Mignolo, *(Des) colonialidad del ser y del saber (videos indígenas y los límites coloniales de la izquierda en Bolivia)*, Buenos Aires-Argentina, Edición del Signo, 2006.. Y el artículo de Walter Mignolo, "El desprendimiento: pensamiento crítico y giro descolonial", en este mismo libro.

poner desde los actuales debates y enclave decolonial, la pertinencia de abordar la memoria a partir del concepto de inmanencia, y en relación con el proyecto *de interculturalidad crítica* y la filosofía del *buen vivir*. Señalemos por ahora, que desde esta perspectiva de la memoria lo que se busca es la transformación de las marcas profundas de la colonialidad, las cuales encontramos en los sujetos y sus cuerpos, en los entramados históricos, en los múltiples procesos de fragmentación, diferenciación y exclusión producto de la implementación del orden moderno-colonial.

Este proceso de transformación es al que denominamos como *memoria del desprendimiento,* una experiencia de carácter decolonial que invita no sólo a reconocer dichas marcas, sino a sanarlas y desde la memoria. La pedagogía de la *autoindagación en la memoria colectiva* se propone como parte de estas grandes apuestas, en tanto sugiere pensar la memoria como espacio de inmanencia, integral y holístico. La autoindagación descansa sobre una matriz en la cual se entrecruza de manera transversal el mundo de lo sensible (cuerpo-sentidos), la producción simbólico-conceptual, y por último, la síntesis y la expresión.[46]

Estas rutas hacen parte de una unidad de análisis que al reconocer el cuerpo como punto de partida en la autoindagación de la memoria, nos permite entender las representaciones sociales inscritas en aquel. Asimismo, y de manera simultánea, vislumbrar a los sujetos individuales y colectivos, como parte de legados históricos, sociales y culturales complejos. Legados contradictorios, que como hemos explicado para el caso de América Latina, estarían vinculados a las dinámicas de la colonialidad y por ende a la configuración de una particular memoria social.[47]

---

46 Varias tradiciones y experiencias personales han confluido en el diseño de la *autoindagación en la memoria colectiva.* Sin duda, el trabajo en proyectos de (re) construcción de memoria colectiva, pero también un largo camino desde mi acercamiento a la medicina bioenergética, a las prácticas provenientes del yoga, y de manera reciente a las propuestas de aprendizaje comunitario en el campo del autocuidado.

47 Al respecto, me he dado cuenta desde mi práctica docente y en proyectos realizados recientemente, que varios aspectos que salen a relucir cuando se indaga desde la conciencia del cuerpo están vinculados a los legados de diferenciación que

En tanto acto que contribuye a sanar y desde la memoria, habría que decir que la pedagogía de la *autoindagación en la memoria colectiva* busca, desde la matriz anteriormente señalada, articular lo sensible, lo conceptual y el campo de la expresión manifestado, este último, en diversos procesos de creación.[48] De esta manera se procura deshacer la *cultura del silencio*, la contradicción *opresor-oprimido* —en términos freirianos— y que desde una lectura decolonial y del desprendimiento implica la superación de las marcas profundas de la colonialidad inscritas en la memoria social y rearticuladas en la colonialidad global.

En virtud de lo anterior, pensamos que los proyectos y prácticas en el campo de la memoria pueden ser concebidos desde el horizonte abierto por la decolonialidad, en dos vías: primero, en la visibilización de epistemes que fueron subalternizadas por la lógica del poder colonial y la colonialidad; y segundo, en dinámicas de transformación de los legados coloniales que hoy perviven.

Reflexiones finales

En síntesis, y al poner en diálogo los aportes derivados del legado epistemológico y metodológico de la recuperación colectiva de la historia al pensamiento crítico latinoamericano, con algunos de los debates recientes que en torno a dicho pensamiento se vienen produciendo en América Latina, puedo concluir con las siguientes reflexiones que quedan abiertas para el debate y profundización:

1. Si bien los discursos y prácticas fundacionales de la recuperación colectiva de la historia cuestionaron el paradigma moderno, capitalista y desarrollista predominante desde la segunda

encontramos cotidianamente por razones raciales, de género, sexuales y de clase. Estos se manifiestan de múltiples formas, pero en especial en la reproducción de estructuras jerárquicas, comportamientos, percepciones que se tienen sobre uno mismo y sobre los demás.

48 En especial quisiera destacar como proceso de creación, la implementación que he venido realizando de lo que se denomina como *cartografía del habitar* o *mapas mentales.*

mitad del siglo XX en América Latina, hoy se hace necesario considerar dentro del pensamiento crítico, aquellas teorías que proponen un cuestionamiento profundo al proyecto intelectual y político moderno occidental. Esto significa que las actuales prácticas en memoria colectiva puedan ser concebidas más allá del paradigma moderno occidental, para así comprender la modernidad en América Latina como parte de una experiencia que es también colonial.

2. Dado que uno de los propósitos centrales expuestos por la recuperación colectiva de la historia fue visibilizar la no inclusión en la "historia nacional" de aquellas historias que habían sido previamente subalternizadas, resulta necesario analizar desde las herramientas teóricas que nos brinda la colonialidad, en la agencialidad de dichas historias, como también de sus actores, ya no sólo en términos de su inclusión sino como "lugares" epistémicos de producción de conocimiento. Esto en tanto que la "historia nacional", y sus correspondientes dispositivos de reproducción, fueron parte de un orden moderno de poder y de saber, el mismo que llevó a la subalternización de unas historias y memorias por otras.
3. En tanto las historias y los actores subalternizados puedan considerarse como lugares de producción de conocimiento, las actuales prácticas en memoria colectiva tomarían ya no sólo la crítica realizada por la recuperación colectiva de la historia a los postulados epistemológicos convencionales de la ciencias sociales y humanas, sino que se ubicarían desde la decolonialidad como parte de un pensamiento de frontera orientado a restituir el lugar de aquellas epistemes que fueron desconocidas y subalternizadas.
4. Si bien se reconoce el antecedente trazado por la recuperación colectiva de la historia, la investigación-acción participativa y la educación popular en la configuración inicial de lo que se podría considerar como un pensamiento de frontera, hoy es necesario asumir una postura crítica respecto de la concepción de

"realidad", sujeto y método implementada por dichas corrientes de pensamiento. En especial, en tanto que permeadas por la misma lógica trazada desde la ciencia moderna en la producción del conocimiento, dichas corrientes conservaron la concepción de una noción de realidad que aparecía como escindida del sujeto de su interpretación. Esto condujo a que los procesos de indagación en la memoria colectiva se vieran desprovistos de una visión más amplia del sujeto que "leía la historia", en especial en cuanto a la dimensión que la subjetividad, y con ella el cuerpo y la corporeidad, tienen en los procesos de indagación, interpretación y construcción de sentidos de realidad.

5. De ahí la necesidad de visualizar, desde las actuales prácticas en memoria colectiva, al sujeto, ya no sólo como un sujeto político "sin cuerpo", sino como aquél que se construye históricamente desde su corporeidad, siendo este último uno de los escenarios más importantes en el cual se configura la memoria.

Capítulo 2

ECONOMÍA, ECOSIMÍAS Y PERSPECTIVAS DECOLONIALES Elementos sobre visiones y prácticas de diferencia económico/cultural

Olver Quijano Valencia

Entre hegemonía, economía(s) y agenciamientos socioculturales

Nuevos/viejos giros con alto potencial de interpelación propia de la heterogeneidad histórica/estructural que caracteriza la constitución de nuestras sociedades, dan cuenta de serias implicaciones en torno a reconocer la existencia de la cultura resulta siendo a la modernidad, el capitalismo, la globalización y a la conformación del poder (neo)colonial e imperial. A su vez, tales giros muestran en el mundo de la economía y el desarrollo cómo "se puede entender que los lugares no son nunca totalmente capitalistas, sino que son habitados por la diferencia económica, con el potencial de devenir en algo otro, una economía otra. Esto significa repensar la diferencia desde la economía y la economía desde la perspectiva de la diferencia" (Escobar, 2005a: 90). Desde este horizonte analítico y existencial, se evidencia la invisibilización por parte de la economía política (versión clásica y marxista) y de la economía formal (neoclásica y sus variantes) de prácticas y discursos con anclaje en la diferencia económica/cultural.

Ciertamente, la economía en tanto "disciplina y práctica totalizante, universal y por tanto totalitaria" (Negri y Hardt, 2004: 184), ha desconocido e invisibilizado otras singulares expresiones económicas, o en caso extremo las ha reducido a expresiones del mismo mapa. Así, otras realidades económicas han sido soslayadas o tratadas como inmaduras, inferiores, subordinadas, residuales, subdesarrolladas y al margen de las tendencias económico/desarrollistas y *capitalocentristas*, modernas. que hoy recorren a modo de políticas (neo)liberales estándar, los distintos paisajes biofísicos y socioculturales. El asunto ha sido abordado de alguna manera por la antropología económica, desde donde se muestra cómo la economía no es una esfera autónoma y separada de la sociedad y cómo contrariamente la cultura resulta siendo una modeladora o determinante de la economía, en la que "ningún objeto o cosa tiene existencia o movimiento salvo por el significado que los hombres pueden asignarle [...] y la producción es un momento funcional de una estructura cultural (Sahlins, 1988: 170). En palabras de Gudeman (1986) la economía es un sistema cultural, los procesos de subsistencia están culturalmente moldeados y los seres humanos en todas partes configuran su vida material. La economía se entiende como cultura y es desde esta premisa cómo, ya no la economía, sino las economías deben estudiarse a partir de sus contextos y singularidades, en las cuales seguramente las categorías occidentales no sólo dificultan su entendimiento sino lo imposibilitan o en su defecto producen distorsiones interpretativas.

En esta perspectiva pueden inscribirse trabajos de autores como Gudeman (1986), Sahlins (1988), Bird (2004), Ferraro (2004), Batista (2006), Escobar (2005a), Gibson-Graham (2007, 2011), De Sousa (2006a, 2006b, 2006c), Quijano (2012), Esteva (1996) y un gran número de académicos e intelectuales de diversas latitudes, con quienes compartimos a modo de síntesis, las premisas siguientes: (1) la disciplina económica no es universal y responde a los cánones epistemológicos y morales de occidente; (2) la visión y el "punto ciego" de la economía no permite (re)conocer la existencia de otros discursos y prácticas económicas como productos sociohistóricos; (3) la economía y aun los negocios son formas específicas y concretas de desenvolvimiento socio-

cultural, y por tanto están ligadas a espacios, tiempos y relaciones de determinado tipo; (4) el uso de la teoría económica occidental dificulta, complica, distorsiona y tal vez no posibilita el estudio y comprensión cabal de otras economías; y (5) no en todas partes se pueden ver hombres y mujeres económicos, ni todos los campos y espacios de la actividad sociocultural son mercados.

A manera de ejemplo y frente a la emergencia de nuevas/viejas formas de agencia que hoy integran otros procesos y concretamente en la relación economía y cultura evidenciados por la antropología económica, pienso en cómo la(s) economías(s) diversa(s), según Bird-David (2004), no parten de esquemas abstractos, lógicos y matemáticos, sino que son "modelos generados en otras partes, sobre esquemas tomados del mundo social y humano". Así, siguiendo a la autora en mención, son expresiones distantes de la predominante economía neoclásica enraizada en la cosmología, la moral y la epistemología nativa o parroquial de occidente, donde las propuestas-modelos son universales, mientras que los otros son locales, en su lengua y su alcance. En esta perspectiva no sólo se inscribe nuestro análisis en contextos heterogéneos, sino también algunas variantes de la economía occidental que asumen "entrar y salir" del mercado como entidad no determinante, demostrando cómo "no hay 'economía', sino 'economías' que varían espacial y temporalmente o que la economía es social o culturalmente construida" (Batista, 2006: 137).

Estos fenómenos se inscriben en una de las áreas que largamente han permanecido fuera de varios proyectos, como es la necesidad de dar cuenta y de construir nuevos imaginarios económicos —ecoNOmías/ecoSImías[49]—, en correspondencia con el hecho de que el "plan del capi-

49 El término ecoSImías lo debo a Miguel Guayra Calapy —dirigente indígena de Cotacachi, Ecuador—, planteamiento útil y con enorme potencial a la hora de dar cuenta de fenómenos y acontecimientos económico/culturales singulares y diferenciales, los cuales no pueden encuadrarse en las viejas denominaciones que aún integran la política hegemónica del nombrar y/o la "política general de verdad". Frente a esta suerte de cansancio de la gramática y en la búsqueda de expresiones que contengan nuestras historias y que permitan pensarnos a través de la expe-

tal" enfrenta flujos, movimientos, expresiones, espacios y sujetos inscritos en una suerte de máquina abstracta de mutación, en la que permanentemente se generan investimentos, contraconductas, interpelaciones y una ruptura radical con la (des)(re)codificación que agencia el capital.

Podría entonces afirmarse que los emergentes/persistentes procesos locales y sociales en América Latina, son también luchas por la "defensa de concepciones históricas particulares basadas-en-lugar del mundo y de prácticas de producción del mundo [...] [o] luchas por la defensa de la diferencia cultural, ecológica y económica" (Escobar, 2005a: 41, 88). Tales agenciamientos son también luchas interpretativas, lógicamente inscritas en espacios/tiempos con historias, memorias, luchas, recuperaciones, interferencias y transformaciones, horizontes propios de las agencias/agendas de los movimientos sociales y las singularidades irreductibles que integran nuestro complejo, diverso y litigioso entramado sociocultural, que parece hoy no resistir un " otro" absoluto.

La ecoNOmía. Entre manifestación del proyecto moderno/imperial/colonial y disciplina totalizante y universal

Los numerosos y distintos análisis, estudios e investigaciones acerca de la ecoNOmía —siempre en singular— han mantenido su anclaje en la matriz epistémica eurocéntrica y sus consabidas percepciones universales, abstractas y deterministas. De ahí que, la economía se inscribe en una suerte de geopolítica del conocimiento cuyo *punto cero* "invisibiliza el lugar particular de enunciación para convertirlo en un lugar

---

riencia, Miguel ha aportado la expresión ecoSImías, cuyo significado tiene relación con una forma de etimología popular que asume la ecoNOmía en tanto negación de lo mío y/o de lo nuestro, evidenciando claramente cómo no sólo el capitalismo sino ante todo la economía, son maneras de "acumulación por desposesión". De ahí que esta forma de nominación y reivindicación en este campo tiene que ver con el tránsito de la ecoNOmía a las ecoSImías, las que en su diversidad no sólo dan cuenta de variaciones semánticas sino ante todo de procesos de (re)apropiación de lo nuestro y de numerosos y significativos intercambios vitales a través de cooperaciones múltiples y en contextos andinos de diferencia, singularidad y heterogeneidad.

sin lugar, en un universal" (Castro-Gómez, 2005b: 61). Así, una historia local es convertida en diseño global, claro está, con cánones y protocolos propios del modelo universal de la economía y de su consiguiente imperialismo, hoy exacerbado en la hegemónica corriente económica neoclásica. Parafraseando a Wallerstein (1996: 23), podríamos señalar cómo el pretendido universalismo de la economía, igualmente, no es más que "una forma de particularismo disfrazada, y bastante opresiva". El rol político de la economía se evidencia también en tanto:

> [...] los científicos sociales tienen misiones, igual que los líderes políticos o religiosos; buscan la aceptación universal de determinadas prácticas en la creencia de que eso maximiza la posibilidad de alcanzar ciertos fines, tales como conocer la verdad. Bajo la bandera de la universalidad la ciencia intenta definir las formas de conocimiento que son científicamente legítimas y las que quedan por fuera de la aceptabilidad. (Wallerstein, 1996: 63)

Tal pretensión ha hecho que economistas como John Kenneth Galbraith (1972: 35, 39) califiquen a la economía como "fe protectora" o "sistema de creencias", la que ha perdido su capacidad para entender los fenómenos y se ha convertido en un instrumento para la exclusión de líneas de pensamiento que son hostiles o perturbadoras para los intereses de los grupos sociales hegemónicos. Al hacerlo así, la economía y sus modelos asumen una función política "al constituirse no en una ciencia sino en un sistema de creencias, conservadoramente útil, defendiendo esas creencias como si fueran una ciencia" (Galbraith, 1972: 39) y siendo por tanto apologética de un determinado orden social.

Bajo consideraciones de esta naturaleza, la ecoNOmía se constituye en manifestación del proyecto moderno/imperial/colonial y se expresa como una disciplina enraizada/arraigada en la mirada, la cosmología, la moral y la epistemología nativa o parroquial de "Occidente". En tal sentido, "la disciplina económica, como la conocemos, no es universal, ni objetiva, ni técnica, sino que responde a las estructuras epistemológicas del pensamiento occidental. Como tal, es una construcción histórica y sociocultural que en el transcurso del tiempo ha llegado a tener supremacía sobre otras posibles visiones o discursos" (Ferraro,

2004: 9). Lo que conocemos como economía es pues, "una construcción del mundo y no una verdad objetiva, incuestionable acerca de él [...] la economía es un discurso que construye una imagen particular de la economía" (Escobar, 1995: 61-62), "una forma de ver, ordenar, clasificar, entender, valorar, comunicar lo que nos rodea" (Batista, 2006: 109), "una forma cultural occidental de pensar la economía" (Bird-David, 2004: 103), "una forma de construcción social de la realidad, una forma de ´leer´ la realidad social" (Heilbroner, 1990: 103 en Batista, 2006); "una ideología apologética" (Sweezy, 1972: 21). En síntesis, una forma sociohistórica y por lo tanto, particular de definir, encauzar, disciplinar y modelar el (los) mundo(s). Por tanto, consiste en "una visión del mundo con su ontología y su ética correspondientes, que compiten con otras formas de entender qué es el mundo y cómo deberíamos vivir en él" (Loy, 1997: 203).

Es desde esta particular visión del mundo y de lo económico donde ha sido imposible el análisis y (re)conocimiento de otras realidades con anclaje en la singularidad o en la diferencia económico/cultural; pues es desde estos marcos paradigmáticos como se "ha diseccionado el mundo con el rasero de occidente, lo cual vuelve irreconocible muchas de las piezas del rompecabezas, incluyendo a los propios seres humanos como agentes culturales" (Bird-David, 2004: 102). De ahí que con mucho sentido y pertinencia teórico/práctica se acusa de falta de relevancia a las teorías y modelos desarrollados en ultramar e incorporados acríticamente al corpus científico, analítico y práctico de nuestros contextos, reclamando así la necesidad de ligazón con el contexto histórico e institucional. Pues "por más que se haya aumentado el grado de sofisticación y rigurosidad analítica en la construcción de modelos, si no se les otorga 'contenido institucional', pueden llegar a constituirse en lo que Georgescu-Roetgen llama 'cajas vacías', de las cuales sólo se pueden obtener generalizaciones vacías" (Teubal, 1972: 9) y en consecuencia grandes y significativas distorsiones epistemológicas y analíticas.

La economía: Una cosmovisión singular configurada en diseño global

La economía, en tanto constructo antiguo y consolidado en la modernidad como disciplina del conocimiento y como expresión científica en la corriente neoclásica contemporánea, corresponde a una cosmología parroquial extendida a diferentes latitudes, independientemente de sus consideraciones contextuales e históricas, constituyéndose en una plataforma de observación de lo económico (intraeuropeo y extraoccidental) bajo las mismas categorías analíticas y a modo de plan salvífico.

En verdad, aun dentro de la perspectiva occidental ha existido y hoy persiste el generalizado error consistente en aplicar ahistóricamente los conceptos, técnicas y prácticas de la economía de mercado a todas las manifestaciones culturales y epocales, propios de la manía "civilizatoria" y clasificatoria en la que muchas expresiones son excluidas, minusvaloradas e invisibilizadas. De ahí que, "gran parte de la teoría económica ha considerado que transculturalmente existe un componente económico de la existencia humana que puede ser estudiado con independencia de otros aspectos de la vida humana" (Mirón, 2004: 78), postura propia del totalitarismo liberal que desconoce la influencia que en economía y aun en el mercado ejercen factores tales como el género, la religión, la política, la espiritualidad, la ancestralidad, la vecindad, la solidaridad y en general, la cultura. Así y a partir de la economía liberal/occidental cimentada en un esquema singularmente uniforme de la historia y del devenir sociocultural, se confiere a las otras latitudes y a las demás prácticas y asunciones, un color y un acento específico, como si en la mayor parte del mundo, la "civilización", o mejor, las culturas y las economías, estuviesen hechas de la misma materia.

En suma, y reconociendo que occidente no es desde siempre uniforme en términos de pensamiento, para nuestro interés es preciso indicar cómo la construcción de una organización única de la economía mundial, tiene su anclaje en la sacralización del mercado autorregulador, como forjador de una civilización específica, epicentro de la edificación de un esquema singularmente uniforme de la historia económica

mica. Sintomático resulta, entonces, tal como lo afirmaran Heilbroner y Milberg (1998: 145-146), que "la economía no se puede aprender o utilizar sin hablar de capitalismo", premisa que no sólo excluye otras manifestaciones, sino que contribuye a determinar el carácter autoritario de tal disciplina en tanto perspectiva única, fija, definida y homogénea, constituida como otro de los "sistemas totales" modernos y como un dispositivo cultural particular. Se trata en palabras de Batista Medina (2006: 136) de una "cosmovisión" que permite hablar de la economía como ideología, es decir, como estructuras de percepción mediante las cuales las sociedades se organizan e interpretan su existencia.

Esta agenda intelectual y práctica desarrolla una suerte de distribución de cierta conciencia geoeconómica y política amparada en cierto rigorismo científico, en la matematización y en suma, en la pretensión por configurar un tipo de conocimiento que estudie al hombre y a la sociedad a modo de física social y desde un lugar neutro de observación. Lugar concebido como "punto cero que es el punto del comienzo epistemológico absoluto, pero también el del control económico y social sobre el mundo" (Castro-Gómez, 2005b: 25). Desde esta premisa, la economía liberal integra el derrotero colonial y neocolonial, el que bajo una pluralidad de proyectos logra instalar representaciones, narrativas, discursos y prácticas, demoliendo a su vez las estructuras sociales y las instituciones tradicionales características de las colonias, esta vez en favor de un sistema económico regido, regulado y gobernado exclusivamente por el mercado y su práctica expansiva.

Empero, y a pesar del registro de un sinnúmero de escuelas, corrientes, paradigmas y hasta programas de investigación para dar cuenta de la historia económica y del desarrollo del pensamiento económico, en el fondo y en sus esencias, éstas no son más que variantes, derivaciones, enfoques y aproximaciones acerca de la economía en singular. Dicho de otro modo, y aunque resulte difícil de creerlo, a pesar de algunas diferencias teóricas, metodológicas y analíticas, se trata de maneras de abordaje de un mismo fenómeno, es decir, su objeto es y sigue siendo la economía liberal occidental y con ella la función política de dicho

arquetipo o modelo económico, como lo es el hecho de "constituirse no en una ciencia sino en un sistema de creencias, apologético de un determinado orden social" (Teubal, 1972: 11). De ahí que se cuente con una suerte de teoría general siempre inspirada en una perspectiva particular, desde donde, en principio, se elabora la economía, y se reconfigura posteriormente, sin incorporar ni observar las especificidades socioeconómicas y culturales, muestra de una suerte de modelo monocultural, paulatinamente convertido en supracultural.

Economicidio, constitución y desarrollo de "otras" economías en América Latina

El economicidio como eslabón del guión e itinerario (neo)colonial

También con la economía puede apreciarse cómo "el colonialismo no es sólo expansión y dominación económica, sino también dominación y etnocentrismo culturales, en tanto se coadyuva a imponer una forma de conciencia al mismo tiempo que una forma de gestión" (Lequercq, 1973: 44); estas acciones propias de narrativas maestras que preconizan y definen a los "verdaderos ordenadores" de la conciencia universal. El imperialismo cultural y analítico postulado por la economía sirve de plataforma para el establecimiento de reglas y pautas de normalidad, moralidad y racionalidad, las que definen dónde empieza y termina lo económico. De otro lado, se soslaya la existencia plural de otras formaciones económico/sociales, "diversidad que la civilización pretende querer destruir por 'razones científicas', y que, en todo caso, el capitalismo destruye por 'razones económicas'" (Lequercq, 1973: 44).

La partitura colonialista que incluyó procesos de genocidio y etnocidio como formas de negación y eliminación de la diversidad, concreta asimismo y de manera consustancial, la extrapolación de modos de vida inscritos en la "civilidad", bajo los cuales el tejido y horizonte humano plural, ha sido empobrecido y reducido a una expresión monocultural. El sacrificio de la diversidad sociocultural y existencial del mundo, implica ineluctablemente la aniquilación de la diversidad

epistemológico/cognoscitiva y de cosmovisiones que asumen/practican al mundo desde una perspectiva plural, proceso calificado como *epistemicidio,* mediante el cual "se eliminaron pueblos extraños porque tenían formas de conocimiento extraño y se eliminaron formas de conocimiento extrañas porque se basaban en prácticas sociales y en pueblos extraños" (Santos, 1998: 431). Este fenómeno derivado del ejercicio capitalista de "destrucciones creadoras" y considerado en el marco de las economías como *economicido*, concreta la imposición y defensa a ultranza de una visión y práctica económico/productiva que sacrifica otras formas de organización económicas, con el consiguiente desperdicio y destrozo de mucha experiencia económico/cognitiva y sociocultural.[50] Podría calificarse asimismo a esta práctica y apelando a los legados de Santos y Castro-Gómez, como una "economía de la ceguera", soportada en una teoría y una práctica que excluye, ignora, elimina y condena a la no existencia económico/cultural de todo lo que no es susceptible de incluirse en los cánones y límites de una práctica cuyo sustrato es el mercado "autoregulado" y "autoregulador".

El economicidio representa a su vez un proceso de reduccionismo del cual se erradica la diferencia económica, las formas económicas de otro modo y, en general, el conjunto y la diversidad de actividades económico/culturales que no adoptan el ropaje y los códigos del absolutismo económico (neo)liberal. El economicidio es:

> […] una sustitución de estructuras de producción. Reemplaza las estructuras que son propias a las comunidades por aquellas necesarias para la sociedad occidental. El economicidio reemplaza la reciprocidad, la matriz de los valores humanos, por la estructura del intercambio

50 El economicidio se asume como "una forma de lo que Dominique Temple ha llamado el '*Quid pro quo* enmascarado' que practican en la actualidad las iglesias cristianas, las ONG y la cooperación internacional. Consiste en que la autoridad adquirida, por ser donadores, sirve, a unos, para sustituir el sistema de valores amerindio, por un sistema de valores cristiano u occidental. A otros, para introducir en las comunidades enfeudadas (los famosos beneficiarios) cambios de estructura, es decir, la sustitución de la infraestructura de la reciprocidad por la infraestructura del intercambio, la sustitución de la reciprocidad por el mercado. El sufijo -cidio, indica que no funcionan a favor de los sujetos de definición" (Medina, 2001: 135).

> interesado: reemplaza una producción por la acumulación; reemplaza una distribución orientada por la necesidad del otro por la oferta y la demanda de los intereses privados o colectivos. (Temple, 1997: 41-42)

Esta práctica no es sólo un asunto colonial en contextos extraoccidentales o diferenciales, pues también está inscrita en las agendas contemporáneas de programas, planes y proyectos de las agencias de cooperación internacional, las ONG, los Estados y entre otros, en las agendas del capital filantrópico que deambula por el sur global en ejercicio de su doble moral.

En este contexto, la infinitud y complejidad de la diversidad socioeconómica del mundo es soslayada por la visión monológica y monoteísta de la economía, simplismo y unidireccionalidad que "estribó —y aún estriba— en identificar economía sólo con el principio del intercambio (ligado a la revolución industrial) y a entender el principio de la reciprocidad ora como una forma salvaje (informalidad), cuando no (que es lo más frecuente) de reprimirlo o simplemente ignorarlo" (Medina, 2006: 25). Otra es la visión y la práctica de los habitantes locales, quienes construyen los lugares y los apropian desde múltiples y diferenciales formas socioculturales y productivas de articulación/relación territorial, identitaria y existencial, y por tanto como respuesta al histórico economicidio y al dominio naturalizado del saber y de la práctica hegemónica capitalista, situación que activa y desata nuevas fuerzas creativas y nuevos sujetos de experimentación económica.

La constitución y desarrollo de otra(s) economía(s) en América Latina

El debate sobre la configuración y el desarrollo de otra(s) economía(s) al interior del "sur global" y específicamente en el contexto latinoamericano tiene varias aristas las cuales se mueven especialmente, de una parte, entre procesos de instalación y desarrollo de la economía moderna/capitalista/liberal y hegemónica, producto de procesos de (neo)colonialismo, domesticación, intervención y gobierno de estos escenarios físico-naturales y socioculturales por parte del primer mundo. Esta perspectiva que ha terminado incorporando forzosamente a Amé-

rica Latina en el sistema-mundo capitalista, devino en la imposición de formas de conocimiento, representación y prácticas socioeconómicas por encima de las singularidades regionales y locales, configurando a su vez una suerte de periferia capitalista y en otros casos de un "otro capitalista", siempre precario, carente y necesitado.

De otro lado y en consonancia con el carácter heterogéneo de nuestro contexto latinoamericano, se da cuenta de iniciativas, proyectos y prácticas que constituyen un horizonte económico plural, constituido entre otras por economías solidarias, economía social y del trabajo, economías diversas y/o comunitarias, prácticas económicas comunitarias sustentadoras, economías andinas y de la reciprocidad, economías para la vida, economías propias, economías étnicas, economías del cuidado, economías populares, economías informales, economías feministas, entre otras, expresiones inscritas en una plataforma teórico/práctica orientada a la conformación y desarrollo de otra(s) economía(s) en América Latina. Se trata, en coincidencia con proyectos inspirados en otras latitudes, no sólo de la necesidad de construir nuevos imaginarios económicos —economías— o de imaginar economías diversas, sino igualmente de:

> [...] afirmar una lógica de la diferencia y de la posibilidad, en contra de tendencias homogeneizadoras de la globalización y las generalizaciones teleológicas de la economía política [...] así como de traer a la superficie la diversidad de prácticas económicas, para visualizar las actividades escondidas y las alternativas que abundan por todos lados. (Gibson-Graham, 2007: 148-149)

Independientemente de ciertas y sutiles distinciones entre las economías diversas o de las otras economías, se trata bajo distintas variantes de "ver la posibilidad de desarrollar una socioeconomía, en que los agentes económicos no son escindidos de sus identidades sociales, mucho menos de su historia y de su incrustación en el mundo simbólico e institucional que denominamos cultura" (Coraggio, 2002:1). Tales proyectos exaltan "la centralidad del trabajo en la economía, poniéndose de este modo el hombre y su actividad por sobre las cosas y su valor

monetario" (Razeto, 2002: 7). Reivindican a su vez "el rol que cumplen los emprendimientos productivos en el desarrollo y consolidación de ese sector" (Gaiger, 2004), valorando los alcances y posibilidades de realizar iniciativas asociativas y con ellas, los tejidos económico/ambientales o las redes de trabajo socioeconómicas y político-culturales.

Dichos esfuerzos mantienen nexos con la creciente dinámica intelectual y política de movimientos sociales, sus reivindicaciones y sus actos de creación/construcción y experimentación con los que tejen proyectos de alcance globalocal. Ciertamente, en las agendas de movimientos y organizaciones sociales se registran proyectos, esfuerzos y tareas orientados a visibilizar y volver inteligibles actividades económicas y económico/culturales cuya proliferación evidencia tanto la resignificación económica/liberal en los lugares como también la diversidad de prácticas, visiones y modos de producir conocimientos económicos que confrontan el repertorio capitalocentrista y globalocentrista y su vigilancia epistemológica.

De otra parte, se identifican manifestaciones afianzadas en sus lugares y que participan estratégicamente en más de una cultura y por consiguiente, en más de una economía, claro está, sin ser subsumidos y descaracterizados, aunque en muchos casos "las comunidades culturales interactúan estrechamente y se influyen mutuamente. Las personas participan simultáneamente en más de una economía, y a menudo en más de una comunidad cultural" (Bird-David, 2004: 102). Asimismo y como parte de procesos de afirmación identitaria y de autonomía, se posicionan propuestas que postulan y practican lógicas de diferencia ancladas en el lugar y referidas a "la posibilidad de entender las economías locales como lugares con identidades y capacidades económicas altamente específicas, y no como simples nódulos de un sistema capitalista mundial (Gibson-Graham, 2007: 149).

Otras expresiones tienen que ver con formas que integran procesos en diálogo y bajo la relación economía y cultura, esta vez como investimentos y construcciones autogestionarias. En esta perspectiva no sólo se inscriben propuestas indígenas (caso comunal o *ayllu* y *sumak*

qamaña en Bolivia, reciprocidad y economía propia en Colombia, buen vivir o *sumak kawsay* en Ecuador, etc.), sino también algunas manifestaciones rurales (caso Colombia) como ejemplos que por su enorme singularidad tienen que ver con propuestas que postulan el tránsito de la ecoNOmía a las ecoSImías, cuyo sustrato es el sistema de intercambios en el marco de cooperaciones vitales. Se trata en suma, de propuestas y prácticas económicas traducidas en expresiones vitales y emancipatorias, o de "economías vitales y descoloniales que se ocupan de las condiciones que hacen posible la reproducción de vida a partir del hecho de que somos seres necesitados, naturales y socioculturales" (Vargas, 2008: 102).

Estas formas son las que dan cuenta de la constitución y el desarrollo de otra(s) economía(s) en América Latina, claro está, muchas veces en diálogo con lo que pasa en otras latitudes del sur global o del gran sur o "bajo la imbricación de las prácticas locales con procesos y conversaciones más amplios" (Gudeman & Rivera, 1990: 14) y como muestras de lo que está ocurriendo en muchos de nuestros lugares en términos de defensa política, epistemológica y existencial. A su vez, tales manifestaciones contribuyen a "la desestabilización de certezas epistemológicas que justifican un relato mundial particular y autorizan políticas y prácticas de movilización mundial, como camino hacia el empoderamiento y la transformación económica" (Gibson-Graham, 1996). Así que, como veremos sumariamente en el apartado siguiente —el cual sin el requerido trabajo de campo, deja ver ciertos referentes económico/culturales/territoriales de organizaciones y movimientos indígenas en el Cauca Colombia—, no sólo se trata de confrontar al imperio en el mismo plano de totalidad, sino ante todo de volver legibles, visibles e inteligibles las diversas y proliferantes visiones y prácticas de diferencia económico/cultural como expresiones de la existencia de otros espacios/superficies, de otros actores y de otro tipo de actuaciones en pro de la (re)solución y agencia de conflictos existenciales, epistémico/epistemológicos, ecológico/distributivos y político/culturales en el marco del retorno hacia lo local, el lugar, la diferencia y la diferencia en la diferencia.

Visiones y prácticas de diferencia económica/cultural en contextos de multiplicidad

Es usual y tradicional por parte de muchos actores institucionales y académicos, definir la "pobre" perspectiva económico/empresarial de sectores indígenas, campesinos y marginales, los cuales tienen como "patología" su diferencia sociocultural y por consiguiente sus singulares visiones y prácticas existenciales. Esta visión fue puesta en tensión hace varias décadas, justamente en escenarios organizacionales locales, de activación de la movilización social y en especial, en numerosos esfuerzos por activar a los movimientos y organizaciones sociales como comunidades de pensamiento.

En esta dirección coinciden diversos y emergentes procesos, movimientos y agenciamientos sociales en América Latina, en Colombia, y en particular en el Cauca indígena, los que ponen en tensión tanto los principios, asunciones, prácticas y valores modernos, como también la naturalización de la sociedad liberal de mercado, la ciencia occidental, el pensamiento único, entre otros fenómenos. Tales expresiones encierran en sí mismas una gran potencialidad epistémica y existencial, a la vez que prometen desde locaciones, sujetos y proyectos diversos, la construcción de alternativas de vida y de presente/futuro, asuntos que en sí mismos representan propuestas y prácticas que dan cuenta de críticas e inflexiones de carácter decolonial en los debates de la economía ya sea en su perspectiva (neo)liberal, como en su vertiente marxista y neomarxista de la economía política.

Una muestra localizada/lugarizada podría encontrase en tres expresiones significativas del Cauca indígena en Colombia, a saber: (1) El programa económico/ambiental del Consejo Regional Indígena del Cauca, CRIC, organización indígena con incidencia local, zonal, regional e internacional, de una amplia y contundente capacidad de movilización e interlocución no sólo con el Estado sino con otros actores y expresiones sociopolíticas que hacen presencia en los territorios indígenas del departamento del Cauca, Colombia; (2) El tejido económico/ambiental de la Asociación de Cabildos Indígenas del Norte del Cauca,

ACIN —*Çxab Wala Kiwe*—, organización de carácter zonal, adscrita al CRIC y caracterizada por movilizar luchas respecto a la "tierra para la gente", pero ante todo, trabajar y profundizar más lo de "gente para la tierra" a través de la concientización del ser *nasa,*[51] y; (3) la perspectiva económica del pueblo *misak,*[52] tradicionalmente conocido como pueblo guambiano con sus estructuras organizativas, visiones, dinámicas y sus apuestas sobre pervivencia, territorio y VIDA.

Para estos casos, podemos también afirmar cómo tales movimientos y organizaciones sociales con sus históricos y emergentes procesos, representan luchas por la "defensa de concepciones históricas particulares basadas –en– lugar del mundo y de prácticas de producción

---

51 Los *nasa* o gente Páez se ubican en el suroccidente colombiano y se constituyen como la comunidad étnica más representativa del Cauca indígena en tanto integran 72 resguardos, en su mayoría de origen colonial. Según su población (más de 138.000), es considerado el segundo pueblo indígena de Colombia y se caracteriza políticamente por su radicalidad, militancia étnica, capacidad organizativa y de interlocución con el Estado y los distintos actores que intervienen en el conflicto social y armado del Cauca, lo que para muchos analistas se constituye sin duda, en una especie de "vanguardia indígena" en la región. Aludir a lo económico/cultural *nasa* en el tejido económico-ambiental de la Asociación de Cabildos Indígenas del Norte del Cauca, ACIN —*Çxab Wala Kiwe*—, tiene que ver con el hecho de constituirse en una organización zonal que si bien se adscribe al CRIC y filosóficamente acciona alrededor de la esencia y la ontología *nasa* —gente para la tierra—, representa igualmente una estructura organizativa con dinámicas propias, tensiones con la organización regional —CRIC— y su desenvolvimiento se da en una zona altamente compleja y conflictiva. Asimismo, el territorio de dicha zona es considerado estratégico en términos económicos y como teatro de la confrontación armada tanto por el control territorial como por la potencialidad biodiversa, minera y los nuevos nichos de mercado.

52 Los *misak,* otrora conocidos como el pueblo guambiano, se localizan principalmente en el Resguardo Ancestral de Guambia, municipio de Silvia en la zona Oriente del Departamento del Cauca. Su territorio es asumido como discontinuo y de propiedad colectiva. En tal sentido, y debido a la escasez de tierra, los *misak* en la actualidad hacen presencia en otros municipios de la zona nororiente, occidente y norte del Cauca a través de la constitución de nuevos resguardos. Su población asciende a 22.987 personas y representan uno de los pueblos indígenas más característicos del Cauca, debido a su singularidad identitaria y sus relaciones interétnicas e interculturales.

del mundo [...] o luchas por la defensa de la diferencia cultural, ecológica y económica" (Escobar, 2005a: 41, 88). Constituyen también batallas interpretativas, lógicamente inscritas en espacios/tiempos con historias, memorias, luchas, recuperaciones, interferencias y transformaciones específicas y diferenciales.

El lugar y el territorio como superficies y móviles de la diferencia económico/cultural

Dos de las más importantes premisas de habitual uso en los estudios y análisis de la economía y la cultura, podrían resumirse en: (1) el capitalismo como totalidad sin fisuras y sistema capaz de extenderse irrestrictamente, cooptar, absorber, integrar, desustancializar, subsumir, funcionalizar y aniquilar expresiones contrapuestas a sus dispositivos disciplinarios y normalizadores y; (2) el desanclaje, la movilidad, los flujos, la diáspora, los viajes, la desterritorialización/reterritorialización, los no-lugares, la nomadología, el desplazamiento, el desarraigo como conceptos, imágenes y metáforas que dan cuenta de la reconfiguración espacial contemporánea, en especial en momentos de "inevitable" globalización/homogeneización, donde lo global se privilegia y asume como último eslabón y escala de la agencia exitosa.

Estas premisas de creciente y aceptable tránsito en diversos escenarios académicos e institucionales al privilegiar de una parte la totalidad y la universalidad, y de otra, el desarraigo y la movilidad, soslayan sin duda el papel determinante del lugar y del territorio, en especial en procesos y dinámicas propias de la diversidad y por tanto en la construcción y recreación de imaginarios y prácticas en el ámbito económico/político y ecológico/cultural. Tal tratamiento ha significado de alguna manera la erradicación del lugar, sin observar como éste "todavía sigue siendo importante en las vidas de muchas personas, quizá la mayoría, si lo entendemos como experiencia de una locación en particular con alguna medida de anclaje (inestable sin embargo), con un sentido de fronteras (permeables sin embargo) y de conexión con la vida cotidiana" (Escobar, 2005a: 158). Ciertamente, en medio de la excesiva pulsión y apela-

ción por lo global, es frecuente el desconocimiento de cómo los fenómenos son reconfigurados, transformados, subvertidos, resignificados o creados en los lugares y con alto sentido de vínculo territorial y por ende con procesos socioculturales, históricos, lingüísticos y simbólicos.

Visto de esta manera, también en torno a las visiones y prácticas de diferencia económico/cultural, el lugar y el territorio son referentes claves a la hora de dar cuenta de éstas, pues sus desarrollos constituyen manifestaciones, experiencias y proyectos que integran el conjunto de luchas con anclaje y sustrato en la adscripción territorial, la pertenencia étnica, el trabajo y la vida en solidaridad. Empero, no significa, como se aprecia en las organizaciones y comunidades indígenas, que la apelación a la tierra, el lugar y la territorialización, sea un ejercicio detrás de una categoría esencialista, parroquial, romántica, provinciana y por tanto, desconectada de las interrelaciones globalocales inevitables. Consiste en el posicionamiento de categorías analíticas y vitales mediante las cuales se tramitan y se hacen "visibles las diferentes lógicas locales de producción de culturas e identidades, de prácticas ecológicas y económicas" (Escobar, 2005a: 179). Lógicamente, en nuestro caso —organizaciones y comunidades indígenas del departamento del Cauca Colombia—, se trata de procesos histórico/espaciales ligados a lugares, territorios y a diversas formas de lucha por su apropiación y defensa.

Con estos referentes y en especial en torno al territorio —por ejemplo para algunos movimientos y organizaciones indígenas del Cauca—, sus significaciones tienen que ver con consideraciones tales como: "Los *misak* retomamos la lucha y venimos reconstruyendo la parte territorial y es el elemento más sensible de nuestra vida, en él se articulan todos los procesos culturales, ambientales, económicos y espirituales; es el elemento dinámico y articulador de los procesos vitales de nuestra cultura" (Tunubalá & Muelas, 2008: 16). Estas apreciaciones dan cuenta de significaciones particulares del lugar y del territorio, no sólo como espacios productivos, sino ante todo, como superficies vitales y existenciales que comprometen una mirada distinta de lo económico.

Contrariamente a los imperativos de procesos de ajuste estructural, apertura económica y globalización propios de las últimas décadas del siglo XX y las primeras del siglo XXI, los movimientos y organizaciones del Cauca indígena, insisten en la revitalización cultural y la reproducción de la vida, lo que deriva e implica sin duda, poner el acento en el territorio y el lugar, justamente en momentos donde parecía que "todo se alejaba del lugar [...] el lugar estaba muerto, el lugar no era adonde había que ir. [...] El lugar se devaluaba, a ojos vistas, se lo juzgaba irrelevante y se consideraba que los movimientos basados en el lugar estaban a la defensiva y eran, incluso, conservadores" (Álvarez, 2007: 262). Ante todo esto, los movimientos, organizaciones y comunidades indígenas ponen de presente y en medio de sus reivindicaciones y agenda/agencias al territorio y la lugarización como soporte clave, claro está, sin limitarse y circunscribirse al lugar desconectado, contenido en sí mismo, hiperlocalizado, cerrado y fijo.

Para el caso del pueblo *misak,* es claro como su horizonte existencial y político, hoy reflejado en el Plan de Vida, "plantea las posibilidades de desarrollo con base en la cosmovisión y la cultura propia, bajo cinco fundamentos que son: nuestro territorio, *Namuy misak* (nuestra gente), la cosmovisión y cultura, la autoridad y el derecho mayor, concretado en los cuatro programas eje que son: territorio, tierra y territorialidad; educación y cultura; economía propia; y autonomía alimentaria y salud" (Cabildo Indígena de Guambía, 2007: 20). En este contexto socionatural y cultural se juegan importantes procesos autónomos, donde las actividades productivas tienen vínculos directos con la naturaleza, la cultura y el territorio. Estas formas de concebir y practicar la vida, tienen nexos con las luchas del pueblo *misak*, las que incluyen reivindicaciones por la tierra como medio de producción, así como por el territorio en tanto matriz existencial y espacio vital.

Asimismo, para la Asociación de Cabildos Indígenas del Norte del Cauca, ACIN —*Cxab Wala Kiwe*—, son principios y acciones imprescindibles en el proceso de construcción de una propuesta económica "propia", entre otros, el "uso respetuoso de la 'Madre Tierra', la bús-

queda de la armonía entre los componentes que integran la Unidad del *Nasa* Espíritus-Gente-Naturaleza y el control territorial" (Rivera, Campos & Vásquez, 2009: 1). En materia económico/ambiental la Asociación concibe ante todo, el ejercicio del derecho a gobernar el territorio y la economía, enfatizando en tal campo como un asunto estrictamente territorial y de su consolidación, lo cual implica de una parte, el acceso a las tierras como sustrato de la economía indígena y de otra, el ordenamiento territorial, claro está, ligado al proyecto, pensamiento y acciones en torno a la "liberación de la Madre Tierra".

En el mismo sentido y en el caso del Consejo Regional Indígena del Cauca, CRIC, la reivindicación territorial y la organización del lugar para la vida comunal son también propósitos medulares en la configuración de la propuesta y el ejercicio de prácticas de una economía "propia". La reivindicación de la Madre Tierra como parte esencial de las comunidades, se ha manifestado desde el no pago de terraje y la recuperación de las tierras hasta la producción y el trabajo comunitario, la defensa y el fortalecimiento cultural, el control del territorio y en general, en la construcción y consolidación de conciencia autonómica territorial de los pueblos. Para el CRIC, el territorio constituye el "espacio vital que asegura la pervivencia como pueblo, como cultura en convivencia con la naturaleza y los espíritus. El territorio es nuestro verdadero libro histórico que mantiene viva la tradición de quienes habitamos en él. Representa y describe los principios y prácticas de nuestra cultura" (CRIC, 2008: 63).

El apego y respeto por la naturaleza invita a "reconstruir el jardín natural como tarea principal, porque él es el *Pees Kup´h* —'regalo que germina'—; es la semilla que nos da comida para vivir, es el gran regalo de nuestros primeros padres […] El movimiento indígena centra su accionar en promover, difundir y defender este patrimonio" (Sisco, 1997: 19). Tal convicción al instalar una relación distinta a aquella en la que la tierra y la naturaleza son fuerzas y factores de producción, determina un horizonte vital con apego al lugar. En tal sentido, como se ha insistido históricamente por varios comuneros y comuneras y en las litigiosas co-

yunturas actuales, "la economía propia es ante todo una forma de defensa, control y administración de los territorios [pues] nosotros creemos que deben ser actividades económicas y productivas para favorecer la soberanía alimentaria, la sostenibilidad de los territorios y de la vida".[53]

Partiendo de la premisa acerca de cómo hoy es casi imposible hablar y practicar una suerte de asepsia y/o pureza económico/cultural, la perspectiva de la diferencia y con ella, el legado de la interculturalidad, dan cuenta de lenguajes, prácticas y construcciones discursivas económicas, inscritas en el devenir de pueblos y organizaciones que piensan y practican la economía como parte de su cotidianidad lugarizada y bajo el soporte territorial. Desde tales consideraciones se muestra cómo "las vidas y los modos de subsistencia de la gente están arraigados en las redes y los paisajes de casa, en redes relacionales que reconcilian redes, territorios, hombres y mujeres, experiencia y pericia, locales y fuereños" (Álvarez, 2007: 265). Estos asuntos propios de cosmovisiones singulares —no de la economía occidental ahora localmente instalada— también se manifiestan en lo económico/cultural, poniendo en tensión al capitalismo y a la economía liberal en tanto arquetipos y modelos de " acumulación por desposesión" y negación de lo mío —lo nuestro— (ecoNOmía).[54]

---

53 Estas expresiones corresponden a intervenciones de varios comuneros indígenas en desarrollo de la Comisión sobre Economía Propia y Ambiental o Programa Económico/Ambiental en el marco del XIII Congreso Regional Indígena del Cauca, realizado en el mes de abril de 2009 en el territorio de convivencia, diálogo y negociación de la sociedad civil, La María Piendamó Cauca, Colombia.

54 La "acumulación por desposesión" es un concepto acuñado por David Harvey (2004) para indicar el uso de métodos de la acumulación originaria en el mantenimiento del sistema capitalistan, mercantilizando ámbitos hasta entonces cerrados al mercado. Se trata no de la implantación de un nuevo sistema, sino y ante todo del mantenimiento del sistema actual pero ampliando sus fronteras y por tanto acrecentado la sobreacumulación del capital y con ella el empobrecimiento de amplios segmentos poblacionales. Empero, como ya se ha advertido, para Guaira Miguel Calapy, dirigente indígena de Cotacachi (Ecuador), tal fenómeno tiene su expresión singular en la ecoNOmía en tanto negación de lo mío y de lo nuestro. Esta forma del nombrar enfatiza en el paso de la ecoNOmía a las ecoSImías como muestra de una pluralidad biodiversa que ofrece postulados y prácticas de (re)

Entre "economía propia", tejidos económico/ambientales y perspectivas económicas plurales. Sobre los agenciamientos organizacionales en el Cauca indígena, Colombia

Esencializando y eventualizando la "economía propia" como experiencia histórica singular y forma de instrumentalización política

Para los comuneros y comuneras *nasa* de distintas zonas del departamento, "la economía propia es ante todo una forma de defensa, control y administración de los territorios," de ahí que como insistentemente lo han expresado, "nosotros creemos que deben ser actividades económicas y productivas para favorecer la soberanía alimentaria, la sostenibilidad de los territorios y de la vida [...] pero seguridad alimentaria no es que la comida está segura en las tiendas ni en los supermercados. [...] Entonces, la soberanía alimentaria es el eje transversal del programa económico y ambiental de la organización". En suma, como lo han comprendido tales comuneros, "aquí lo que hay que montar son formas económicas diferentes y contra la agalla y la ambición."

También lo económico no es una entidad separada de la cultura, pues, "para nosotros economía y revitalización cultural es como la misma cosa", de ahí que "el espíritu de la economía propia y para la vida está en los planes de vida." Por eso, siempre "seguiremos preguntándonos por la relación entre economía propia y espiritualidad." No se trata de una suerte de asimilación de preceptos y prácticas de la economía liberal hegemónica, como tampoco de acoger forzosamente las categorías de consultores y técnicos, pues como se autointerrogan y advierten los indígenas *nasa*, "ahora muchos estamos aprendiendo mil teorías para vivir enredados, otros hablan y hablan mucho sobre los indígenas y no dicen nada".

Empero, en medio de los desafíos de nuestros espacios/tiempos, después de ciertas con-versaciones formales e informales con algunos

apropiación de lo nuestro y de numerosos intercambios relacionales, vitales y solidarios en lugares (re)organizados para la vida comunal.

dirigentes e intelectuales *nasa*, es evidente que existe un énfasis sobre lo "propio añorado" y lo propio como herramienta estratégica del proyecto político indígena. No obstante, al considerar la inevitabilidad de las relaciones y diálogos de las comunidades indígenas con la población mestiza o con los "blancos", en especial en los mercados locales y en ciertas cadenas productivas o agrocadenas, es claro desde la perspectiva de la complementariedad y multivariedad, que "también en medio de todo lo que hacemos, se trata de una perspectiva económica plural," afirmación que contribuye a desvanecer la mirada externa esencializante, aun en medio de las preocupaciones de parte de tales comuneros, quienes al pensar en las operaciones de iniciativas como la creación del Banco Indígena y la moneda propia, se preguntan acerca de si "¿será que mientras construimos el banco, se nos envolata la espiritualidad?"[55]

Las definiciones de la "economía propia" se asimilan mayoritariamente a la "economía tradicional indígena" o a las consideraciones inscritas en la tradición económica indígena, las que si bien dan cuenta de procesos de producción, distribución, cambio y consumo, también integran otras variables de carácter espiritual y ancestral, que en medio de un conjunto de reciprocidades y de particularidades socioculturales, han cuestionado los esfuerzos estatales, institucionales, de agencias de cooperación, las ONG, movimientos y colectivos de izquierda, entre otros, por extrapolar y adoptar modelos, estilos y propuestas económicos sin considerar la especificidad y legados de la compleja historia indígena en el Cauca.

55 Estas importantes y contundentes afirmaciones, consideraciones e interrogantes, hacen parte del conjunto de intervenciones de líderes y comuneros que por tres días participaron en la Comisión sobre Economía y Ambiente en el marco del XIII Congreso Regional Indígena del Cauca, realizado entre el 26 y el 30 de abril de 2009 en el Territorio de convivencia, diálogo y negociación de la sociedad civil La María, Piendamó, Cauca, Colombia. Tales expresiones en general dan cuenta del espíritu, de las visiones y prácticas que alrededor de la economía movilizan las organizaciones y comunidades indígenas en el propósito de edificar un horizonte económico singular.

La "economía tradicional indígena" no es como usualmente se califica en algunos núcleos académicos y en ciertos segmentos poblacionales vecinos de las comunidades, al ser considerada como "primitiva", "atrasada" y "subdesarrollada", pues simplemente se trata de una apuesta que descansa en la reivindicación de la diferencia y en sus conexiones estratégicas con la economía de mercado en contextos regionales. En tal sentido, "los indígenas viven inmersos en su economía tradicional pero ella, en cuanto práctica ancestral, no requiere de una racionalización, ni de una comprensión, ni de un estudio especial para dominar sus secretos ni, en fin, para practicarla. Ello es un efecto de su tradicionalidad. Se practica pero no se piensa en ella. Se es casi inconsciente de ella" (CRIC, 1997a: 12). No obstante, son elementos de la "economía tradicional indígena" en el Cauca, aspectos como los usos culturales del territorio, las formas de reciprocidad y redistribución, la ritualización de ciertos actos "económicos", el principio de la no acumulación, las redes de reciprocidad establecidas bajo la premisa del intercambio parental y en diferentes pisos térmicos, asuntos que se conjugan en las inevitables relaciones interculturales con la "sociedad mayor" de mercado. De esta manera, la "economía propia" al dar cuenta de estos legados de la "economía tradicional indígena", constituye un tejido de varios elementos materiales, espirituales y ambientales, que sin postular una especie de asepsia tiene como vectores la revitalización cultural y la autonomía. Se trata entonces de una perspectiva que se mueve entre el énfasis en la "economía tradicional indígena" como dispositivo político y la participación en las particulares dinámicas de la economía de mercado en sus variantes locales, es decir, una "interculturalización económica", de lo cual se deriva una suerte de "intersección de adaptaciones interculturales" de procesos y productos del mercado.

El tejido económico/ambiental de la Asociación de Cabildos Indígenas del Norte del Cauca, ACIN—Çxab Wala Kiwe

Para la comunidad *nasa* no existe lingüísticamente una forma para expresar o contener la economía tal como se conoce en la tradición liberal occidental. Empero el uso del vocablo hace parte de una

estrategia de interfecundidad política, aunque su caracterización guarde cierta distancia con el credo y las prácticas capitalocentristas del "afuera económico". Para estas comunidades y por tanto para la ACIN como organización zonal, no hay una actividad particular llamada economía distanciada y separada de la naturaleza y de la vida espiritual; contrariamente las actividades productivas se desarrollan en estrecha relación con la naturaleza y por tanto aportan a la construcción de la armonía de los ecosistemas. De ahí que el tejido del cual nos ocupamos, no separa lo económico de lo ambiental y por tanto no asume a la naturaleza como "reservorio de riqueza" sino como fuente de la vida humana, natural y espiritual. En esta relación se busca que:

> […] el equilibrio ambiental se mantenga como indicador del desarrollo económico integral. El referente ambiental como una parte de la cosmoacción se conecta con la salud de los humanos y la naturaleza. De esta manera, lo económico no se puede separar de lo ambiental pues sin lo ambiental no hay salud y si se agota la salud de la madre tierra, no hay vida; esta práctica la encontramos en la manera de ver y pensar el mundo. (Vitonás, 2009: 14)

Para la ACIN lo económico/ambiental se construye tejiendo y entretejiendo ideas, pensamientos, saberes y prácticas que en medio del fortalecimiento sociocultural y de ambientes de necesarias relaciones interculturales, defienden la configuración, desenvolvimiento y proyección de la economía indígena comunitaria, la economía *nasa* o la economía comunitaria del territorio. Tal visión soportada en los mandatos de congresos regionales y de mingas de pensamiento y en tanto parte del proceso de liberación de la Madre Tierra, no se expresa en términos de "pureza" económica y cultural, pues si bien constituye un horizonte inscrito en la observación de la diferencia sociocultural —la cosmología indígena *nasa*— y se mueve en el marco de los esfuerzos por consolidar procesos autonómicos y alternativas en este campo; sus características no desconocen las relaciones y el derivado contacto/diálogo que históricamente los *Nasa* han establecido en el contexto de una zona y de una región atravesada por la interculturalidad.

Para el tejido, lo económico tiene como epicentro la tierra y en consecuencia las actividades productivas agrícolas. No obstante y de manera complementaria se distinguen las iniciativas pecuarias, piscícolas y mineras, las cuales juegan un rol secundario, aunque se expresan más en proyectos colectivos o comunitarios. Con la tierra como principal móvil histórico y elemento cohesionador *nasa*, el tejido económico/ambiental impulsa una suerte de "sistema económico propio" en el que desde diversas manifestaciones productivas y de trabajo con acento en el territorio, se reivindica la autoridad territorial económica/ambiental indígena, la soberanía y autonomía alimentaria, el manejo agroambiental, el respeto a la naturaleza, la significación del *tull* (huerto silvestre), el rol de la ritualidad y de los *thê´h wala* (médicos tradicionales), los mercados locales, entre otros aspectos expresados como hilos de un tejido cuyo espíritu y finalidad es la sostenibilidad de los territorios y de la Vida.El ejercicio autónomo y de estructuración/sistematización de lo propio, presenta esfuerzos alrededor de formas de producción, trabajo y beneficio que constituyen el panorama económico de la Asociación, siempre en la perspectiva de configurar sistemas justos de defensa territorial y vital. Para la ACIN y en particular desde ciertos esfuerzos de sistematización:

> […] el sistema económico propio lo podemos entender como un conjunto de acciones integrales que realizamos los *nasas* para vivir en relación con la vida humana, natural y espiritual que se practica desde la cosmovisión y se lleva a la cosmoacción en todas las actividades, siempre en la lucha por mantener un equilibrio y así tener momentos de armonía y con ello un mejor vivir en el cosmos. (Vitonas, 2009a: 9)

En esta perspectiva económico/cultural, igualmente el *tull* tiene centralidad en tanto elemento económico/cultural de significación en el proceso de consolidación de la economía familiar, la subsistencia, los conocimientos y las relaciones simbólicas entre los *nasa* y la naturaleza. En la visión *nasa*, el *tull* representa un espacio privilegiado en la construcción de autonomía alimentaria por cuanto se orienta a la producción para el consumo, la conservación de la biodiversidad, la trasmisión y fortalecimiento de los conocimientos como de los usos y costumbres

sobre la tierra, los cultivos y las plantas. Se trata de un tejido económico/ambiental y cultural que hace parte de la tradición y de los procesos de reafirmación impulsados a través de las organizaciones indígenas como estrategia para satisfacer gran parte de los requerimientos alimentarios familiares, en ejercicio de una premisa habitual en los distintos pueblos y que habla de "salir atrás de la casa para buscar que echarle a la olla".[56]

Esta forma de responder a las demandas alimentarias con base en lo producido y conservado en el *tull*, se enriquece y complementa apelando al mantenimiento y ejercicio de relaciones solidarias comunitarias, de parentesco, intercambio y redistribución, siempre bajo lógicas contra-prestacionales, que contribuyen a incrementar la disponibilidad alimentaria, facilita su consumo y fortalece los procesos económico/culturales locales, lógicamente en diálogo con el "afuera". Todo esto es lo que proporciona cierta especificidad a tal práctica, pues no separa lo económico/productivo de lo espiritual, de lo político, de lo ecológico e identitario, haciendo del *tull* una de las significativas expresiones en la armonización de las relaciones hombre/naturaleza y la vida espiritual. Es decir, no representa sólo una reserva de alimentos, semillas y medicinas sino también un lugar para la conservación de las tradiciones, los conocimientos y en general la cosmovisión indígena y las dinámicas en el proceso por "recuperarlo todo".

Constituyen estos elementos los hilos de un tejido configurado sobre la lucha y los derechos autónomos, que en el plano económico/ambiental impulsa visiones y prácticas específicas, reaccionando a la expansión de una economía liberal que en su expresión contemporánea, amplía sus límites hacia la diversidad cultural y la biodiversidad, justamente dos ámbitos característicos de las comunidades indígenas del norte del Cauca. Estos planteamientos que proporcionan los elementos para la comprensión de las visiones y prácticas económicas agenciadas a través del tejido económico/ambiental de la ACIN, se orientan no sólo

56 Expresión aportada por Aldemar Bolaños, comunero del pueblo *Koconuco* en el marco del seminario "Trueque o el valor de la solidaridad", Universidad del Cauca, Popayán, noviembre 28 y 29 de 2007.

hacia el “fortalecimiento” de las expresiones económicas *nasa* de cara a la autonomía territorial, “el buen vivir” y el respeto a la naturaleza; sino también con procesos de recuperación y dinamización de los principios y valores de vida, los cuales están presentes en las formas económicas —familiares, asociativas, comunitarias—, sus estructuras organizativas —veredales, resguardos, proyectos—, siempre de cara a la autonomía alimentaria sana y a la pervivencia como pueblo con su singularidad sociocultural, en la que son visibles los principios como reciprocidad, intercambio, solidaridad, sostenibilidad y respeto, elementos constituidos como mínimos sustentables.

Pervivencia, territorio y Vida. La perspectiva económica misak

El termino economía, tal como se conoce en la academia, en la disciplina económica y en sociedades mercadocéntricas, no existe en *namtrik* (lengua del pueblo *misak*) ni en la tradición sociocultural de esta comunidad. En la búsqueda de términos y prácticas que pueden contener o dar cuenta aproximada de lo económico, podrían estar —según las apreciaciones de varios comuneros—, *chi maramikθ* (trabajo), *ellmarθp* (cultivar) y entre otros, *chi palθmθtθ* (bienestar), nominaciones que expresan visiones y prácticas específicas, siempre consonantes con el prohijamiento y ejercicio de la defensa territorial y la pervivencia como pueblo y en condiciones de dignidad. En una entrevista con el taita Javier Calambás, el fenómeno se expresaría como sigue:

> […] la palabra economía no existe, no existió en la lengua. Para nosotros ya después de que empezamos a conocer, la economía no es simplemente el billete sino que si uno tiene un animal, si yo tengo mi terreno, si yo tengo mi casa, si yo tengo mis árboles, si yo tengo el cultivo, entonces aun cuando eso no está en billete, sí se empieza a decir que yo tengo una economía, una buena economía. La economía no es el billete, la economía está en la fuerza del trabajo, así se empezó a hablar, entonces se habla de la economía para la subsistencia. No se está hablando del billete, se está hablando de la producción, entonces si yo cosecho, tengo mi economía, mi forma para producir. (citado en Muelas, 1993: 18)

Asimismo, importa entender cómo:

> Dentro de la íntima relación del hombre indígena con la naturaleza, la sentimos y la conceptualizamos como madre nuestra: ella nos trae a la vida, nos enseña a convivir y a vivir en ella. Además, vivimos en ella no sólo para cultivarla, sino también y principalmente para respetarla, para construir a partir de esta relación un comportamiento social y una ciencia natural más humana que mediante los conocimientos propios articule al ser humano y a la naturaleza en una sola entidad. (ibíd. 1993: 18)

Estas apreciaciones de Bárbara Muelas (1993), presenta el sustrato del imaginario *misak* acerca del carácter sagrado de la tierra como de la relación armónica entre actividades productivas, comuneros y naturaleza, aspectos que definen el carácter de lo económico, en el que la agricultura es central y atraviesa el conjunto del tejido sociocultural. Esta realidad ha movido en los *misak* y en tiempos recientes, la noción de la agrocultura como cultura del agro, concepto asociado a la:

> […] soberanía y seguridad cultural fundamentado en la cosmovisión ancestral que faculta el buen uso y manejo armónico y equilibrado de las potencialidades y debilidades del territorio y la tierra, la biodiversidad, sus concepciones, valores, hábitos alimenticios, nutricionales y medicinales como respuesta al requerimiento del ciclo de vida del pueblo *misak*. (Muelas, 2007: 5)

Desde estas consideraciones, tal como lo han afirmado varios comuneros y dirigentes en ciertas con-versaciones, "la economía de la comunidad es la agricultura [...] lo que comemos es lo que produce la tierra", expresiones que evidencian un conjunto de actividades agroculturales que se desenvuelven entre procesos climáticos, usos culturales del suelo, procesos de siembra, cosecha, rituales de pagamento, autoconsumo y redistribución entre las familias —en el resguardo y por fuera de ella o en la parte baja o caliente—, entre los vecinos y comuneros cercanos con quienes se comparten visitas esporádicas.

Se trata de "sembrar y vivir en nuestra tierra" movidos por el imperativo de cultivar como de agenciar los tradicionales usos culturales del territorio, el respeto por la naturaleza y la preservación de la armo-

nía socio/natural/cultural. En general, busca "hacer posible lo necesario" bajo el legado de compartir tierras, alimentos y cosechas, lo que determina una economía para vivir culturalmente como *misak*, poniendo como horizonte y fundamento al territorio —*nupirau*— y al pensamiento guambiano. Consecuente con este imperativo, lo económico/cultural como otros aspectos de la vida *misak*, se guía por principios que hacen alusión al *nupirau* (territorio), el *nachak* (fogón como espacio de encuentro), el *Nθ* y el *Nθ* (él y ella como base de familia *misak*), y ante todo, el *ellmarθp* como principal norma y práctica que contienen lo económico en su singularidad. Como contundentemente lo recuerda en una de nuestras con-versaciones y desde su experiencia como dirigente y comunero el Taita Javier Calambás:

> *Elmarθp* quiere decir hay que cultivar, es una norma. La persona que empieza a cultivar piensa: *elmarθp misak kθmik*, quiere decir, si cultivamos, vamos a vivir. La persona ya sea hombre, sea mujer desde que piensa *ellmartrap*, quiere decir, tengo que empezar a sembrar, allí mismo se habla o se dice *elmarθp:* sembremos. *Ellmartrap*, quiere decir: voy a sembrar.

El *ellmarθp* además de concebirse como norma invariable para la subsistencia, constituye un saber necesario para vivir como m*isak*. Se asume entonces como:

> […] cultivar en comunidad a través del *alik* o minga, importante elemento de nuestra cohesión social, de intercambio y reciprocidad. En ella se expresa la voluntad colectiva de acompañar y compartir, el *linchθp*. El *alik* es parte fundamental de *kasrak lincha* "momentos de estar juntos y alegres". Allí se hace realidad el *mayelθ lata linchip*, el "estar todos juntos compartiendo de igual a igual". (Tunubalá & Muelas, 2008: 11)

En este contexto se ubican manifestaciones propias de lo solidario y lo recíproco, aspectos que en el campo económico son movilizados por conceptos básicos de la cosmovisión y la cultura *misak*, tales como el *mayalei* (hay para todos) o compartir lo que hay entre todos, y el *lata lata* (recibir y compartir siempre en igualdad), lo que se aprecia en el trabajo comunitario, en las relaciones sociales y en el ejercicio de

la justicia soportado en usos y costumbres. Esta especie de principios comunitarios ancestrales de la cultura *misak* inciden en las prácticas económicas donde también se busca el cumplimiento del *mayalθ*, "la búsqueda de la unidad territorial-social-cultural y política, el 'estar y trabajar siempre unidos' 'compartir entre todos lo que hay, es practicar que se tenga mucho o poco, siempre hay para todos'" (Tunubalá y Muelas, 2008: 26).

Empero, los *misak* en un contexto y en una región intercultural, no son enteramente una cultura estable y con fronteras fijas e inflexibles, condición que también en su perspectiva económica señala tanto su singularidad, como los puentes inevitables y necesarios, lo que moviliza lo "propio" y lo "ajeno" y al generar diálogos económico/culturales, diluye el pretendido "separatismo y esencialismo económico", para posicionar un horizonte que aboga por la pervivencia, la autonomía alimentaria, la defensa territorial y, en suma —como lo manda el Cabildo Indígena de Guambía (2010:11) en su Manifiesto Guambiano—, la recuperación de todo en especial de la tierra, "pero fortaleciendo el trabajo común, para que no puedan volvérnosla a quitar, para que no puedan volvernos a dividir, para que no puedan seguir robándonos el producto de nuestro trabajo; para poder así seguir creciendo, mejorando nuestra vida". Son estos aspectos que dejan ver el espíritu, las visiones y prácticas que movilizan lo económico como construcción colectiva, sostenible y autonómica, en el continuo tejido de la existencia *misak*.

Trocando, "entrando y saliendo" del mercado, pluriactividad y espiritualidad

La práctica del trueque ha existido ancestralmente en las comunidades indígenas del Cauca como mecanismo de cooperación intra e interfamiliar, entre vecinos, en unidades de intercambio parental y en redes de reciprocidad, legado que ha sido integrado en las últimas décadas a agendas políticas de las organizaciones del Cauca indígena tanto en sus programas y tejidos económico/ambientales como en sus apuestas por configurar una "economía propia". También hace parte de los

procesos de resistencia, interpelación y construcción de procesos autonómicos vinculados con la soberanía alimentaria, la defensa/conservación de la biodiversidad, los conocimientos tradicionales y en suma, la afirmación territorial y sociocultural. Esta especie de reactualización se explica en cuanto tal práctica ha sido consuetudinaria en las comunidades, pues según una con-versación con Marciana Quirá, "los indígenas *nasa* desde tiempos inmemoriales intercambiamos productos y saberes, semillas propias, comida sana, animales y especies. Se trata de una tradicional forma de cooperación entre los indígenas que viven en diferentes climas y con las comunidades vecinas".

Este ejercicio concebido ahora en las organizaciones como "trueque masivo", es decir, como actividades comunitarias promovidas entre distintas veredas, zonas y pueblos indígenas, ha sido reactivada en la década de 1990 en varias asociaciones zonales adscritas al CRIC, así como en el pueblo *misak*. Se trata de vincular y actualizar este tipo específico de tradición de cambio y expresión de solidaridad y comunitarismo, la que a su vez contribuye al fortalecimiento de la unidad, el territorio, el tejido comunitario, la "economía propia" y la identidad cultural.

Las experiencias de "trueque masivo" desarrolladas en diversos lugares del territorio indígena *nasa* y *misak* en el Cauca en especial desde el año 2000, son valoradas como parte de una escuela singular en la que comuneros y comuneras en compañía de autoridades tradicionales y de la guardia indígena, acuden para intercambiar desde semillas, alimentos, plantas, bebidas, medicinas, hasta chistes, experiencias, vivencias, cotidianidades, músicas, danzas, arte, y en especial saberes que finalmente se movilizan también con la ayuda de chicha, guandolo o guarapo.[57] Es evidente en estas jornadas, tal como lo han expresado distintos comuneros en nuestros diálogos, la composición de la palabra, el acto de "empalabrar" el mundo, de "acomodar previamente la palabra para el intercambio posterior," de "acomodar la palabra para cambiar con el corazón,"

57 Chicha, guandolo o guarapo son nombres que reciben algunas bebidas alcohólicas tradicionales, elaboradas artesanamente, las cuales son centrales en fiestas y eventos indígenas de carácter colectivo.

muestra de un escenario que al lado del intercambio de productos, también da cuenta del intercambio de pensamientos, sueños y proyecciones existenciales en el continuo tejido político y sociocultural.

Entre trueque y trueque se han rescatado y reconstruido espacios y oportunidades para el reencuentro, la cooperación, el reconocimiento del trabajo del otro, el intercambio de productos y semillas, la preparación de alimentos tradicionales, los nuevos tratos, el consumo de lo propio, las alianzas político-culturales, la fiesta y la alegría; pero, ante todo, un cúmulo de acciones inscritas en el hecho de "tener valor", lo que según los *nasa*, significa "no darle gusto al gobierno" en la aplicación de sus políticas neoliberales de "inclusión en abstracto y exclusión en concreto". "Truequeando" y "truequeando", entre gratitud y fiesta, "*guambiza* por *guambiza*" y algo por algo, las comunidades indígenas del Cauca actualizan este legado histórico y ancestral, sin el cual ya no es posible dar cuenta de sus singularidades económico/culturales y de sus estrategias de agentividad política de cara a las dinámicas y desafíos globalocales.

Mercados locales e interculturización de la economía o cómo entrar y salir sin ser subsumidos

Las expresiones económicas inscritas en la categoría de la "economía propia" si bien tienen como sustrato prácticas y cosmovisiones particulares en íntima conexión con la organización indígena, no están al margen de lo monetario ni de las dinámicas transaccionales establecidas en los mercados locales de centros poblados ubicados en los resguardos indígenas y en municipios de inevitable presencia de comuneros y comuneras que renovada y paulatinamente interactúan y realizan conexiones en lugares donde los mercados se desenvuelven en medio de variadas lógicas socioeconómicas y culturales. Así, tales mercados no son sólo centros para el intercambio mercantil, sino igualmente núcleos de sociabilidad y por tanto, parte del patrimonio local.

Para los casos que nos ocupa, es claro como los indígenas *nasa* y el pueblo *misak*, históricamente se han movido en los mercados locales, en donde no sólo actúan como compradores y vendedores sino como comuneros que privilegian estos espacios para el encuentro y reencuentro sociocultural y político. "La economía indígena está conformada por dos círculos: el de la economía tradicional indígena y el de la de mercado, superponiéndose en una parte, la intersección de las adaptaciones culturales" (CRIC, 1997: 37). En esta suerte de interculturización económica, es claro como los comuneros venden e intercambian productos agrícolas, pecuarios, plantas medicinales y artesanías, con lo cual logran "adquirir la 'lista básica' de productos de mercado (sal, combustible, panela, herramientas, harina, telas, lana, pasajes, alimentación en los pueblos). Si sobra algo de dinero, nunca cae de más un aguardiente" (CRIC, 1997: 29).

El mercado local es asumido como espacio de sociabilidad donde se reencuentran los compadres y comadres, se come el "mejor" almuerzo de la semana, se actualizan los conocimientos sobre la dinámica organizativa en la oficina del cabildo, y claro está, se visitan las cantinas para compartir algunos aguardientes. Sin duda:

> [...] un mercado de pueblo es la concreción más patética de la vida [...] Las mujeres van depositando lo que compran en jigras y talegos; y con aquella facilidad que la naturaleza les ha dado para conversar al mismo tiempo todas y de todo, ríen, murmuran, piden rebaja, preguntan por la familia, hablan de confesiones, fiestas, rogativas y milagros para ver si así logran el milagro de una rebaja en el precio de lo que compran. (Pazos, 1962: 65)

Como lo han sugerido varios comuneros y comuneras indígenas en nuestras con-versaciones, contrariamente a asumirse el mercado como el lugar donde transan compradores y vendedores, en sus comunidades los mercados locales son espacios socioculturales habitados por cosas conocidas de personas conocidas quienes frecuentemente acomodan la palabra para intercambiar con el corazón.

Economía y revitalización cultural… una misma cosa

Los *nasa* y los *misak* tienen una dimensión mítica y simbólica que también hace presencia en las visiones y prácticas económico/culturales, pues de una parte, ninguna actividad existe autónomamente o sin conexión con las otras, pero de otra, la riqueza cosmogónica da cuenta de una ritualidad asociada al chamanismo y con inevitable presencia en los ciclos productivos y en actividades económicas tanto dentro como fuera de los territorios. Las limpiezas, refrescamientos, pagamentos y ofrendas manifiestan en general, la presencia de la ritualización en la vida comunitaria indígena y por tanto en actividades económico/productivas, permitiendo hablar de economía y revitalización espiritual como una misma cosa, siempre en el horizonte de cultivar la vida, la alegría y la pervivencia. En esta perspectiva, la variedad socio/productiva se mezcla con los conocimientos ancestrales y con la intervención de los *thê´h wala*, quienes son determinantes en la orientación económico/productiva y en el desarrollo de rituales específicos orientados a garantizar la armonía, a despertar las semillas y a lograr una buena producción.

La presencia de rituales en las actividades económico/culturales son preconizadas en los programas y tejidos económico/ambientales de las organizaciones indígenas en el Cauca, de cara a avanzar en la edificación de la "economía propia", la autonomía alimentaria y la dimensión espiritual/simbólica. En este horizonte, ciertos rituales están presentes en los ciclos productivos de siembras, producción, cosechas, consumo, mercado y en las fiestas, aspectos que ha definido la revitalización de rituales menores y mayores, apreciables los primeros en la cotidianidad productiva y los segundos en el calendario anual de rituales —enero, refrescamiento de varas; marzo, apagada del fogón; noviembre, *Çxhapuc*, ofrenda de alimentos a los muertos; y diciembre, *Saakhelu Kiwe Taatx Kaame* u ofrenda a los espíritus de la Madre Tierra—. Así, estas prácticas ancestrales ligadas a las actividades productivas, tienen vínculos con propósitos organizativos en torno a su economía, en los que se resalta el acto de "sembrar semillas de resistencia", de "sembrar semillas para seguir viviendo".

Existe entonces una interrelación entre normas culturales —léase ritualidad— y prácticas económico/productivas, destacándose los refrescamientos como actos de prevención, las limpiezas para eliminar el *pta´nz,* desarmonía o fuerza negativa, y las ofrendas a la tierra y a los espíritus. ¿Qué, cómo, cuándo y cuánto sembrar? son preguntas que se resuelven apelando al saber del *thê´h wala* quien oficia los rituales en la perspectiva de evitar la trasgresión de normas étnico/culturales que regulan la vida cotidiana *nasa* y que tiene que ver desde lo productivo con el uso adecuado de ciertos espacios —cultivables, sagrados, no cultivables—, la observación de los calendarios productivos, el uso racional de los recursos naturales en proceso de escasez, el control del principio de reciprocidad y abstención de la acumulación, entre otros.

Las organizaciones indígenas y las comunidades dan centralidad al proceso de reactivación y revitalización de los rituales mayores, en especial los que guardan relación con lo económico/productivo tales como el *Çxhapuç*, u ofrenda a los muertos, la apagada del fogón, cerco o *ipx ficxhanxii* —limpieza y armonización del territorio— y entre otros, el *Saakhelu*, ofrenda a los espíritus de la madre tierra y consagración de las semillas. En el primer caso —el *Çxhapuç*—, tal ritual generalmente realizado en el mes de noviembre, se concibe como "el momento de ofrecer a los espíritus de los familiares muertos, para que ellos ayuden en la producción" (Yule & Vitonás, 2004: 106). El fogón, cerco o *ipx ficxhanxii*, es un ritual de limpieza y armonización del territorio, con el propósito de combatir/eliminar las fuerzas negativas o el "sucio" que inciden en la consolidación del equilibrio con la madre naturaleza y así poder generar las condiciones propicias para el buen desenvolvimiento de las actividades productivas.

Estas manifestaciones que podrían ser calificadas desde la óptica económica (neo)clásica como actos antieconómicos en tanto su relación costo/beneficio, siempre será negativa, son las que como lo han planteado varios comuneros *nasa* en congresos locales, zonales y regionales en el Cauca, dan cuenta de lo económico/cultural desde una visión y una práctica singulares, en las que, sin duda, economía y revitalización cultural son una misma cosa.

También en medio de todo lo que hacemos, se trata de una perspectiva económica plural

Contrario a las pretensiones de ciertos científicos sociales respecto a dar cuenta de algunas manifestaciones étnicas como si se tratasen de asuntos o entidades estables, esenciales y contenidas en sí mismas, en el campo de lo económico las organizaciones y comunidades indígenas en sus apuestas de revitalización sociopolítica y cultural, más que promover este campo como una suerte de "pureza o nostalgia económica", también insisten en agenciar un conjunto de construcciones y apropiaciones estratégicas, las que combinan lo "propio" y lo "ajeno", el "adentro" y el "afuera", muestra de que también lo económico no es un fenómeno inscrito en el marco de esencias socioculturales.

Desde esta visión implícita y explícita en las organizaciones regionales, zonales y locales del Cauca indígena, es como puede explicarse un cúmulo de proyectos y experimentaciones que hacen parte de una realidad empírica donde más que separatismo étnico/cultural, lo que se moviliza es también un horizonte relacional que evidencia cómo lo económico/cultural no está completamente en lo propio o en el adentro, pero tampoco está enteramente determinado por el "afuera" o por lo "ajeno". Es a esto lo que algunas organizaciones a la hora de precisar los programas, horizontes y tejidos económico/ambientales han definido como formas y alternativas de complementación, "interculturización económica" o articulación con el mercado, estableciendo actividades de naturaleza empresarial que en su singularidad, hoy enfatizan en el trabajo alrededor de productos y recursos con importantes proyecciones en el mercado.

Esta especie de perspectiva económica plural se expresa en la diversificación ocupacional o en una suerte de pluriactividad[58] que

58 En las dinámicas económico/culturales de las comunidades *nasa* y *misak*, se aprecian experiencias en torno al desarrollo de agrocadenas productivas (coca, café, arroz, caña panelera, frutales, explotación agroforestal y pecuaria, piscicultura —truchifactorías—, lácteos, entre otras), actividades agroindustriales (bioagua, lácteos, panela, artesanías, conservas, aromáticas, fique, jugos), proyectos etnomine-

paulatinamente tanto en las organizaciones como en las comunidades indígenas, se convierte en una estrategia que sin perder de vista la vocación y tradición productiva de las mismas, apropia algunos aspectos económico/mercantiles, de transformación y de prestación de servicios del "afuera económico", sin que necesariamente la lógica expoliadora genere contundentes actos de subsunción.

Conclusiones

Las visiones y prácticas económico/culturales en el Cauca indígena también en medio de profusas tensiones, amenazas y limitaciones, constituyen formas de instrumentalización política y de reactualización de un tipo de proyecto históricamente asociado a la tradición indígena y asuntos relacionados con un plexo sociocultural complejo, siempre ligado a la vida espiritual, material, simbólica y ambiental. Se trata de formas de producción y trabajo asociadas con la lógica contra-prestacional y el apego al trabajo comunitario en medio de manifestaciones, experiencias y proyectos que integran el conjunto de luchas con anclaje y sustrato en la adscripción territorial, la pertenencia étnica, el trabajo, la vida en solidaridad, la revitalización cultural y la (re)producción de la vida. La "economía propia" constituye además un espacio para recrear la sabiduría ancestral y alimentar procesos por la soberanía alimentaria, pues tiene que ver con los sistemas culturales de siembra, recolección e intercambio a través de las consuetudinarias redes de reciprocidad, los Planes de Vida y las fiestas socioproductivas como formas claves en la concreción y práctica de la premisa "sembrar, cosechar, preparar y consumir lo propio". En suma, las visiones y prácticas económico/culturales

---

ros (empresas mineras —caso mármol en la zona norte y azufre en la zona centro, e iniciativas alrededor de caliza, bauxita, baritina, cobre y oro) y entre otras, el eco/etnoturismo (aguas termales, pesca deportiva, sitios sagrados, zonas arqueológicas y paisajes naturales). Estas actividades se inscriben en el horizonte de la complementariedad económica indígena en el Cauca, como respuestas a desafíos de las dinámicas productivas e interculturales locales, zonales y regionales, pero también como parte de dificultades derivadas de la falta de tierra para los comuneros, lo que ha exigido la inserción en el mapa económico, de otras opciones que permitan afianzar el tejido económico/ambiental.

localizadas y preconizadas por las comunidades y organizaciones del Cauca indígena son sin proponérselo y sin grandes racionalizaciones, manifestaciones decoloniales.

Valorar/reivindicar estas visiones no corresponde a una suerte de "economía indígena hiperreal", pues su potencialidad no tiene relación con su fabricación idealizada, positiva y perfecta. Por el contrario, tales expresiones se desenvuelven y debaten en medio de limitaciones, problemas, contradicciones, amenazas y paradojas, propias e inherentes a contextos y localidades heterogéneos, complejos y altamente litigiosos. En suma, y como se ha dejado ver, en vez de esperar a que la revolución o el internacionalismo socialista, la globalización neoliberal, las terceras vías, las fuerzas providenciales, los organismos multilaterales de crédito, las iglesias salvadoras y el capital filantrópico contemporáneo, instalaran e impulsaran las prácticas económicas y económico/culturales; los movimientos y organizaciones indígenas del Departamento del Cauca Colombia, están movilizando creativa y experimentalmente "discursos, visiones y prácticas de diferencia epistémica, ecológica, económica, cultural y política", esto como horizonte decolonial para la recuperación de saberes, el fortalecimiento económico/cultural y los procesos autonómicos, siempre en favor de la vida y en el marco de una suerte de "minga de resistencia social y comunitaria".

Capítulo 3

EDUCACIÓN INTERCULTURAL CRÍTICA
Construyendo caminos

Vera Maria Ferrão Candau

La perspectiva intercultural viene conquistando en América Latina especial relevancia, así como suscitando fuertes discusiones, en el ámbito académico y de la sociedad en general, especialmente desde los años 1990. Diferentes dimensiones —política, ética, social, jurídica, epistemológica y educacional— son analizadas y objeto tanto de debates por actores de la sociedad civil, así como ocasión de desarrollo de investigaciones y otras iniciativas —cursos, seminarios, congresos, etc.— en el contexto universitario. También ha estimulado la elaboración de políticas públicas que contemplan esta temática.

El presente trabajo se sitúa en este contexto e integra la investigación que venimos desarrollando en los últimos años a través del grupo de investigación que coordinamos —Grupo de Estudios sobre el Cotidiano, Educación y Cultura(s) (GECEC)—, vinculado al Departamento de Educación de la Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, sobre la génesis histórica y problemática actual de las relaciones entre sociedad, interculturalidad y educación en el continente. Con esta finalidad realizamos una amplia revisión bibliográfica sobre educación intercultural en América Latina, particularmente en las últimas décadas, y entrevistas con expertos y militantes de movimientos sociales de dife-

rentes procedencias, así como analizamos la incorporación de la interculturalidad en las políticas educacionales de varios países.

El análisis de los datos recogidos permitió identificar tensiones que atraviesan la discusión y las propuestas sobre educación intercultural en el continente, que consideramos de especial relevancia.

Presentar y discutir estas tensiones, bien como apuntar caminos de construcción de prácticas educativas interculturales constituye el foco del presente texto, estructurado en tres momentos: el primero presenta una breve síntesis de la evolución histórica de la educación intercultural en el continente y sus principales actores para, en un segundo momento focalizar y discutir las principales tensiones presentes hoy en América Latina en relación a la educación intercultural. Terminamos señalando algunos desafíos que consideramos centrales para que la educación intercultural fortalezca los procesos democráticos en el continente.

Educación intercultural en América Latina: Un camino complejo y original

Toda la producción bibliográfica analizada, así como las declaraciones de los/las entrevistados/as de diferentes países, fueron unánimes en afirmar que el término interculturalidad aparece en América Latina en el contexto educacional y, más precisamente, con referencia a la educación escolar indígena. Segundo López-Hurtado Quiroz (2007: 15), Mosonyi y González, dos lingüistas-antropólogos venezolanos fueron entre los primeros en definir el concepto de interculturalidad, en la primera mitad de los años 1970, aplicándolo a la cuestión educativa al describir sus experiencias con los indígenas arhuacos, de la región del Río Negro, en Venezuela.

Teniendo presente la diversidad de trayectorias de la educación escolar indígena en los diferentes países y contextos, sin embargo, es posible afirmar que ella se desarrolló en el continente en cuatro etapas fundamentales.

La primera, del periodo colonial hasta las primeras décadas del siglo XX, puede ser caracterizada por una violencia etnocéntrica explícita de imposición de la cultura hegemónica sobre las poblaciones indígenas. Eliminar al "otro" fue la tónica del periodo colonial. Sin embargo, desde las primeras décadas del siglo XX, esa eliminación se configura de otra forma: la "asimilación", base de la construcción de la homogeneidad requerida por los Estados nacionales modernos. En esta segunda etapa, surgieron las primeras escuelas bilingües para los pueblos indígenas. Por primera vez otras lenguas además de la oficial fueron introducidas en el espacio escolar. Pero, con raras excepciones, estas escuelas veían al bilingüismo sólo como una etapa de transición necesaria: un modo para alfabetizar y "civilizar" más fácilmente pueblos enteros. Esta concepción del bilingüismo va a influir fuertemente en las políticas educativas dirigidas a las comunidades indígenas en toda América Latina hasta la década de 1970, cuando se inicia una tercera etapa de desarrollo de la educación escolar indígena, desde las experiencias alternativas protagonizadas por liderazgos comunitarios, en asociación con universidades y sectores progresistas de la Iglesia Católica. En este nuevo periodo fueron producidos materiales didácticos alternativos y programas de educación bilingüe que, a pesar de seguir buscando una mejor "integración" de los grupos a las sociedades nacionales, reconocían el derecho de esos pueblos de fortalecer y mantener su propia cultura. El bilingüismo deja de ser visto solamente como un instrumento civilizatorio para ser considerado de importancia fundamental para la continuidad de los propios grupos minoritarios. En la nueva configuración, el bilingüismo pasa a ser insertado en un discurso más amplio, donde la perspectiva intercultural presiona el modelo escolar clásico e incluye en éste no sólo diferentes lenguas, sino, sobre todo, diferentes culturas. A partir de los años 1980, luchas indígenas antes aisladas, protagonizadas por cada etnia en particular, pasaron a ser unidas bajo una identidad común "indígena" y a tener reconocimiento y espacio internacional. López y Schira (2004) recuerdan que, tanto en países con población mayoritariamente indígena, como es el caso de Bolivia (aproximadamente 65%), como en aquellos con población minoritaria, como es el caso de Brasil (0,3%), ha

surgido, cada vez más fuerte, una exigencia común por escuelas coordinadas y administradas por profesores indígenas. La experiencia de escuelas interculturales indígenas desarrolladas en el continente incluyó una nueva dimensión sobre la idea misma de cultura en el espacio escolar. Diferentes lenguas fueron el paso inicial para la proposición de un diálogo entre diferentes culturas.

Además de la educación escolar indígena, otros grupos contribuyeron para la ampliación de la discusión sobre las relaciones entre educación e interculturalidad. Entre ellos podemos referir los movimientos negros latinoamericanos que, en general, son ignorados por la literatura sobre educación intercultural en el continente. Sin embargo, en nuestra perspectiva, contribuyen de modo significativo para ampliar la concepción de educación intercultural.

A pesar de que la realidad de los grupos y movimientos negros es muy heterogénea y diferenciada en la región, es posible afirmar que estos grupos fueron, en general, reducidos a una posición de no-ciudadanía hasta la mitad del siglo pasado. Se hace necesario recordar que el régimen de esclavitud persistió en algunos países, como en Brasil, hasta finales del siglo XIX. Sin embargo, en diferentes naciones, fueron muchas las luchas de grupos afrodescendientes por condiciones de vida dignas y combate a la discriminación y al racismo. Estos grupos se han caracterizado por la resistencia y por sus luchas contra el racismo en sus diferentes manifestaciones, desde las relaciones interpersonales al racismo estructural, así como por la afirmación de derechos y plenitud de ciudadanía, lo que supone reconocimiento de sus identidades culturales.

En la perspectiva de la educación intercultural, podemos señalar como contribuciones especialmente significativas: la denuncia de las diferentes manifestaciones de la discriminación racial presentes en las sociedades latinoamericanas y el combate a la ideología del mestizaje y de la "democracia racial", que todavía configuran los imaginarios sociales sobre las relaciones sociales y raciales mantenidas entre diferentes grupos presentes en las sociedades latinoamericanas, caracterizándolos por la cordialidad. Se elimina, así, el conflicto, perpetuándose estereotipos y

prejuicios. Los movimientos negros organizados también han promovido lecturas alternativas del proceso histórico vivido y del rol de los negros en la formación de los varios países latinoamericanos. Demandas por reparaciones por parte de los Estados y de las sociedades, por medidas que orientadas a resarcir los afrodescendientes de los daños sufridos bajo el régimen esclavo-crata, así como por políticas explícitas o tácitas de blanqueamiento de la población. En lo que se relaciona a la educación, incluyen políticas orientadas al ingreso, permanencia y suceso en la educación escolar, valorización de las identidades culturales negras, incorporación en los currículos escolares y en los materiales pedagógicos de componentes propios de las culturas negras, bien como sobre los procesos históricos de resistencia vividos por los grupos negros y sus contribuciones a la construcción histórica de los diferentes países. Otro elemento importante que viene siendo incorporado por varios países son las políticas de acción afirmativa dirigidas a los afrodescendientes en diferentes ámbitos de la sociedad, del mercado de trabajo a la enseñanza superior. Estas propuestas cuestionan el discurso y las prácticas eurocéntricas, homogeneizadoras y monoculturales de los procesos sociales y educativos y ponen en el escenario público cuestiones referidas a la construcción de relaciones étnico-raciales en los contextos latinoamericanos.

Otra contribución importante para el carácter particular del desarrollo de la educación intercultural en el continente, tiene que ver con las experiencias de educación popular realizadas a lo largo de toda América Latina, particularmente desde los años 1970. Como las anteriores, esa contribución también se da en un universo heterogéneo, con repercusiones diferenciadas en los diversos contextos. Estas experiencias han privilegiado los ámbitos de educación no formal teniendo, sin embargo, principalmente desde el final de la década de 1980 e inicios de 1990, ejercido impacto en las propuestas de renovación de diversos sistemas escolares. Su principal contribución en la perspectiva de este trabajo es la de afirmar la intrínseca articulación entre procesos educativos y los conceptos socioculturales en los que estos se sitúan, colocando así los universos culturales de los actores implicados en el centro de las accio-

nes pedagógicas. En esta perspectiva la contribución de Paulo Freire es fundamental.

Un cuarto movimiento que promueve la importancia de la cuestión intercultural en el continente se relaciona al hecho de que, a lo largo de 1980 y 1990, un gran número de países latinoamericanos reconocieran en sus constituciones el carácter multiétnico, pluricultural y multilingüe de sus sociedades. Como consecuencia, políticas públicas en el área educativa necesitaron contemplar las diferencias culturales. En este sentido, las diferentes reformas en el área de la educación incorporan la perspectiva intercultural, sea como uno de los ejes articuladores de los currículos escolares, sea introduciendo cuestiones relativas a las diferencias culturales como temas transversales. Sin embargo, si esta ampliación del concepto y de su impacto en las políticas públicas puede ser visto como un significativo avance, no deja de estar permeado por fuertes ambigüedades, pues esta incorporación se da en el contexto de gobiernos comprometidos con la implementación de políticas de carácter neoliberal, que asumen la lógica de la globalización hegemónica y la agenda de los principales organismos internacionales.

Teniendo presente el proceso vivido por la educación intercultural en el continente en su globalidad, podemos asumir con López-Hurtado Quiroz la siguiente síntesis de su recorrido de incorporación en la agenda latinoamericana:

> En estos treinta años, desde que el término fue acuñado en la región, la aceptación de la noción transcendió el ámbito de los programas y proyectos referidos a los indígenas y hoy un número importante de países, de México a la Tierra del Fuego, ven en ella una posibilidad de transformar tanto la sociedad en su conjunto como también los sistemas educativos nacionales, en el sentido de una articulación más democrática de las diferentes sociedades y pueblos que integran un determinado país. Desde este punto de vista, la interculturalidad supone ahora también apertura delante de las diferencias étnicas, culturales y lingüísticas, aceptación positiva de la diversidad, respeto mutuo, busca de consenso y, al mismo tiempo, reconocimiento y aceptación del disenso, y en la

actualidad, construcción de nuevos modos de relación social y mayor democracia. (2007: 21-22)

Educación intercultural en América Latina: Tensiones actuales

Una lectura crítica del proceso de estas últimas décadas permite afirmar que la perspectiva de la interculturalidad admite diferentes búsquedas y preocupaciones, tanto del punto de vista de la reflexión teórica cuanto de iniciativas concretas, particularmente en el ámbito de la educación. Se trata de una problemática compleja y traspasada por diferentes tensiones. Procuraremos analizar aquellas que consideramos fundamentales.

Interculturalidad funcional vs. interculturalidad crítica

La primera tensión que nos gustaría destacar es con respecto a las relaciones entre interculturalidad y la dinámica de la sociedad en general. Muchos son los intentos de identificar diferentes concepciones de interculturalidad, explícita o implícitamente presentes en los diversos discursos y/o prácticas. Destacamos la posición de Fidel Tubino (2005), autor peruano que se ha dedicado a discutir la temática que nos ocupa, por considerarla particularmente iluminadora. En su texto “La Interculturalidad crítica como proyecto ético-político”, diferencia dos perspectivas fundamentales: la interculturalidad funcional y la interculturalidad crítica. Parte de la afirmación de que la creciente incorporación de la interculturalidad en el discurso oficial de los Estados y organismos internacionales tiene por fundamento un enfoque que no cuestiona el modelo sociopolítico vigente en la mayor parte de los países, marcado por la lógica neoliberal, “no cuestiona las reglas del juego” (2005: 3), afirma. En este sentido, la interculturalidad es asumida como estrategia para favorecer la cohesión social, asimilando los grupos socioculturales subordinados a la cultura hegemónica. Se trata de “promover el diálogo y la tolerancia sin afectar las causas de la asimetría social y cultural actualmente vigentes” (2005: 5). Las relaciones de poder entre los diferentes grupos socioculturales no son puestas en cuestión. Siendo

así, el interculturalidad funcional tiene por objetivo disminuir las áreas de tensión y conflicto entre los diversos grupos y movimientos sociales que focalizan cuestiones socio-identitarias, sin afectar la estructura y las relaciones de poder vigentes. Sin embargo, poner estas relaciones en cuestión es exactamente el foco de la perspectiva de la interculturalidad crítica. Se trata de cuestionar las diferencias y desigualdades construidas a lo largo de la historia entre diferentes grupos socioculturales, étnico-raciales, de género, orientación sexual, entre otros. Se parte de la afirmación de que la interculturalidad apunta para la construcción de sociedades que asuman las diferencias como constitutivas de la democracia y sean capaces de construir relaciones nuevas, verdaderamente igualitarias entre los diferentes grupos socioculturales, lo que supone empoderar aquellos que fueron históricamente considerados inferiores. Según Tubino:

> La asimetría social y la discriminación cultural hacen inviable el diálogo intercultural auténtico. Por eso, no se debe de empezar por el diálogo y sí por la pregunta por las condiciones del diálogo. O, diciéndolo de modo más preciso, es necesario exigir que el diálogo entre las culturas sea en primer lugar un diálogo sobre los factores económicos, políticos, militares, etc., que condicionan actualmente el intercambio franco entre las culturas de la humanidad. Esta exigencia es hoy imprescindible para que no se caiga en la ideología de un diálogo descontextualizado, que se limita a favorecer los intereses creados de la civilización dominante, no llevando en consideración la asimetría de poder que reina hoy en el mundo. Para que el diálogo sea real, es necesario comenzar por visibilizar las causas del no-diálogo, lo que pasa necesariamente por un discurso de crítica social. (2005: 5)

La interculturalidad crítica quiere ser una propuesta ética y política orientada a la construcción de sociedades democráticas que articulen igualdad y reconocimiento de las diferencias culturales, bien como a proponer alternativas al carácter monocultural y occidentalizante dominante en la mayoría de los países del continente.

Estas dos perspectivas se entrecruzan, se confrontan y algunas veces se articulan contradictoriamente en las diversas búsquedas, expe-

riencias y propuestas que son desarrolladas en el continente. Ésta es la principal tensión presente en el debate sobre las relaciones entre interculturalidad y educación hoy en América Latina y atraviesa todas las demás.

Interculturalidad para unos/unas vs. interculturalidad para todos/as

En cuanto a la segunda tensión, ésta se relaciona al propio origen de esta preocupación en el continente, la educación escolar indígena. Es esta perspectiva, la educación intercultural estaba dirigida exclusivamente a los grupos subalternizados, en general étnico-raciales, fundamentalmente indígenas y, con menor frecuencia, afroamericanos. Ellos son los "otros", los "diferentes" que deben ser integrados en la sociedad nacional, en la óptica de la interculturalidad funcional.

Sin embargo, particularmente desde la década de los 1990, se viene afirmando la posición de que la interculturalidad debe de ser trabajada por todos los actores sociales, si realmente queremos que sea una característica de la sociedad como un todo en su proceso de construcción democrática. La perspectiva de la interculturalidad crítica acentúa esta búsqueda e intenta trabajarla desde sus presupuestos.

A pesar de que esta preocupación ha sido enfatizada en los últimos años, tanto en la bibliografía analizada cuanto en las entrevistas realizadas en diferentes países, es recurrente la afirmación de la resistencia social en relación a esta cuestión, así como la dificultad de asumir la perspectiva intercultural en la educación de todos/as los/as ciudadanos y ciudadanas.

Esta problemática fue abordada en las entrevistas que realizamos con expertos, especialmente en Perú y Bolivia (Russo & Drelich, 2009; Sacavino & Pedreira, 2009). Las causas apuntadas para la dificultad de asumir la educación intercultural para todos/as fueron principalmente las siguientes: la existencia de un fuerte racismo en la sociedad, muchas veces encubierto por un discurso que defiende el mestizaje, que niega las diferencias culturales y ve como inadecuada toda introducción de aspectos relativos a diferentes grupos socioculturales en el currículo

escolar, afirmando que fragiliza la cultura común y la cohesión social. Además, según varios entrevistados, el pensamiento colonial es todavía dominante en la sociedad, lo que lleva a enfatizar y considerar como superior la lógica occidental —europea y estadounidense—, y a la poca valorización de las culturas originarias y/o afroamericanas. Otra causa apuntada para la poca presencia de la perspectiva intercultural en las escuelas fue la ausencia de la profundización de esta temática en los centros de formación de profesores/as.

Educación intercultural vs. interculturalidad como proyecto político

Esta tensión puede ser considerada como un despliegue de las cuestiones anteriormente planteadas. Si partimos de la afirmación, unánimemente aceptada, de que la preocupación con la interculturalidad nace en América Latina en el contexto de la educación y, concretamente, en el ámbito de la educación escolar indígena, existen posiciones que afirman ser éste su locus propio. Estas posiciones quieren reducir sus aportes a este campo. Cuando muchas pueden ser ampliadas para la educación de otros grupos diferenciados presentes en la sociedad. Se trata de una cuestión exclusivamente educativa y para algunos grupos, los "otros", considerados diferentes, favoreciendo su inserción en el sistema escolar vigente. La educación intercultural se limita a introducir algunos contenidos relativos a diferentes culturas, sin afectar el currículo como un todo, así como la considerada "cultura común" y de los conocimientos y valores considerados "universales". Una vez más es asumida la perspectiva de la interculturalidad funcional.

Sin embargo, otras posiciones, inspiradas en la interculturalidad crítica, defienden su incorporación en diferentes ámbitos de la sociedad: jurídico, de la salud, del medio ambiente, de la economía, de la producción cultural y de la política. Además, en el ámbito educativo no reducen la interculturalidad a lo que podríamos llamar un enfoque aditivo, más bien procuran promover una transformación curricular que afecte todos sus componentes, cuestione la construcción de la llamada "cultura común" y de los conocimientos y valores considerados

universales. Preguntas como, ¿en qué consiste y cómo es construida la "cultura común"?, ¿cuáles son los actores sociales que intervienen en esta construcción?, ¿cómo se define lo que integra lo que consideramos como "universal"?; están fuertemente presentes en esta perspectiva, que se orienta a repensar la epistemología que preside las formulaciones curriculares vigentes en nuestras sociedades, provocando el diálogo entre diferentes cosmovisiones y saberes inherentes a los diversos grupos socioculturales. Además, propone que la educación intercultural se desarrolle en articulación con la implementación de prácticas interculturales en diferentes ámbitos sociales.

En esta perspectiva la interculturalidad se sitúa en un horizonte político de construcción de Estados no solamente pluriculturales y multilingües sino, para algunos, en la posibilidad de avanzar hacia la construcción de Estados plurinacionales. Ésta es una cuestión controvertida que levanta muchas discusiones para las teorías políticas a las que estamos acostumbrados a tener como referencia, en general de origen europea. Es posible afirmar que una nueva concepción de Estado, democracia y ciudadanía está en gestación en el continente, en la que la interculturalidad crítica constituye un elemento central.

Interculturalidad vs. intraculturalidad

En los últimos años, especialmente en algunos países, está siendo discutida la noción de intraculturalidad. En las entrevistas que realizamos con expertos bolivianos, estos así se refirieron a esta temática (Sacavino & Pedreira, 2009): se trata de "un proceso de mirar la cultura y valorar lo que tenemos adentro: cultura, lengua, costumbres, tradiciones, leyes, etc.", considerando que "[…] para poder reconocernos, para poder saber quiénes somos, necesitamos aprender lo que nos han dado los abuelos. Y la intraculturalidad no resulta ser otra cosa que el aprendizaje al interior del grupo cultural donde yo me desarrollo." Los entrevistados atribuyeron el origen reciente del término a Felix Pazi, primer indígena en tornarse Ministro de Educación en Bolivia, cuando alertó

el riesgo de la interculturalidad al asumir un carácter homogeneizador, ante el poder de la cultura dominante, de carácter occidental.

El papel de la interculturalidad y las relaciones entre inter e intraculturalidad suscitan diferentes posiciones. Para unos la intraculturalidad, entendida como el fortalecimiento de la identidad propia de cada grupo, es considerada como una condición para el desarrollo de procesos interculturales. Caso contrario, ésta puede favorecer la debilitación y diluir la propia identidad. Sin embargo, hay quienes alientan que el énfasis en la intraculturalidad puede favorecer el etnocentrismo y no estimular la apertura a los otros. También es mencionada la necesidad de tenerse una visión dinámica de la propia cultura, evitándose una perspectiva esencialista y ahistórica, cristalizadora de las tradiciones culturales. La relación entre inter e intraculturalidad es vista por otros no como momentos sucesivos sino como un proceso interrelacionado. La interculturalidad debe favorecer a la conciencia de la propia identidad cultural que, en general, es dinamizada en el contraste con el Otro, el diferente. Se trata, por lo tanto, de procesos imbricados y entrecruzados. Es importante también tener presente el alerta de que para ser auténtica la interculturalidad debe promover el diálogo en bases igualitarias, y esto no se debe dar como presupuesto y sí ser favorecido por el mismo proceso intercultural, empoderándose los grupos que necesiten una mayor afirmación de su identidad, para que la igualdad pueda ser construida y afirmada en la misma interacción intercultural.

Reconocimiento vs. redistribución

En un conocido artículo titulado "De la redistribución al reconocimiento: dilemas de la justicia en la era pos-socialista", Nancy Fraser (2001) discute de modo provocativo las relaciones entre igualdad y reconocimiento de las diferencias. Ésta constituye la última tensión que queremos señalar en este trabajo. Vivimos en sociedades fuertemente marcadas por desigualdades socioeconómicas y por procesos de discriminación y prejuicio. Esta es una realidad, con diversas configuraciones, en todos los países del continente. En este sentido, algunos se pregun-

tan si no será la preocupación con la interculturalidad una "trampa" que nos aleja de la cuestión radical del continente: la construcción de la igualdad social. Por otra parte, también podemos preguntarnos: ¿es posible hoy desvincular las cuestiones de la desigualdad de las de la diferencia? ¿La pobreza no está "racializada", etnizada" y "generificada" en el continente? La articulación entre redistribución y reconocimiento desde la perspectiva de la interculturalidad crítica, es una exigencia de los tiempos actuales. Asumimos la perspectiva de Walsh cuando afirma:

> El concepto de interculturalidad es central a la (re)construcción de un pensamiento crítico-otro —un pensamiento crítico de/desde otro modo— precisamente por tres razones principales: primero porque está concebido y pensado, vivido y pensado desde la experiencia vivida de la colonialidad, es decir, desde el movimiento indígena;[59] segundo, porque refleja un pensamiento no basado en los legados eurocéntricos o de la modernidad, y tercero porque tiene su origen en el sur, dando así una vuelta a la geopolítica dominante del conocimiento que ha tenido su centro en el norte global. (2005a: 25)

Consideramos fundamental el desarrollo de una perspectiva intercultural que asuma la articulación entre las dimensiones política, ética, educativa y epistemológica, así como la articulación entre redistribución y reconocimiento.

Educación intercultural: Construyendo caminos

En diferentes trabajos y pesquisas que realizamos hemos buscado identificar y enumerar algunos de los desafíos que tenemos que enfrentar si queremos promover una educación intercultural, crítica en la perspectiva que desarrollamos en las partes anteriores de este trabajo. Estos fueron agrupados en torno a determinados núcleos que consideramos fundamentales.

---

59 Reproducimos la nota introducida por la propia autora: "Eso no es delimitar la proyección de la interculturalidad al movimiento indígena sino más bien reconocer que ha sido este movimiento el que, en el contexto ecuatoriano, ha venido dando a la interculturalidad sentido específicamente ideológico y político" (Walsh 2005: 25).

El primero está relacionado a la necesidad de *desconstrucción*. Para la promoción de una educación intercultural en esta perspectiva es necesario penetrar en el universo de prejuicios y discriminaciones que impregna —muchas veces con carácter difuso, fluido y sutil— todas las relaciones sociales que configuran los contextos en los que vivimos. La "naturalización" es un componente que hace en gran parte invisible y especialmente compleja esa problemática. Promover procesos de desnaturalización y explicitación de la red de estereotipos y preconceptos que pueblan nuestros imaginarios individuales y sociales en relación a los diferentes grupos socioculturales es un elemento fundamental sin el cual es imposible caminar. Otro aspecto imprescindible es cuestionar el carácter monocultural y el etnocentrismo que, explícita o implícitamente, están presentes en la escuela, en las políticas educativas e impregnan los currículos escolares; supone preguntarnos por los criterios utilizados para seleccionar y justificar los contenidos escolares, así como desestabilizar la pretensa "universalidad" y "neutralidad" de los conocimientos, valores y prácticas que configuran las acciones educativas.

Un segundo núcleo de preocupaciones se relaciona a la *articulación* entre igualdad y diferencia en el nivel de las políticas educativas, así como las prácticas pedagógicas. Esta preocupación supone el reconocimiento y la valorización de las diferencias culturales, de los diversos saberes y prácticas y la afirmación de su relación con el derecho a la educación de todos/as. Reconstruir lo que consideramos "común" a todos y todas, garantizando que en él los diferentes sujetos socioculturales se reconozcan, asegurando así que la igualdad se explicite en las diferencias que son asumidas como referencia común, rompiendo, de esa forma, con el carácter monocultural de la cultura escolar.

En cuanto al tercer núcleo, éste se relaciona con el *rescate* de los procesos de construcción de las identidades socioculturales, tanto en el nivel personal como colectivo. Un elemento fundamental en esta perspectiva son las historias de vida, tanto personales como colectivas, y que ellas puedan ser contadas, narradas, reconocidas, valorizadas como parte del proceso educacional. Es importante que se opere con un concepto

dinámico e histórico de cultura, capaz de integrar las raíces históricas y las nuevas configuraciones, evitando una visión de las culturas como universos cerrados y en búsqueda del "puro", del "auténtico" y del "genuino" como una esencia preestablecida y un dado que no está en continuo movimiento. Este aspecto se relaciona también al reconocimiento y a la promoción del diálogo entre los diferentes saberes, conocimientos y prácticas de los diferentes grupos culturales.

Un último núcleo tiene como fundamental *promover* experiencias de interacción sistemática con los "otros". Para sernos capaces de relativizar nuestra propia manera de situarnos ante el mundo y atribuirle sentido, es necesario que experimentemos una intensa interacción con diferentes modos de vivir y expresarse. No se trata de momentos puntuales, sino de la capacidad de desarrollar proyectos que supongan una dinámica sistemática de diálogo y construcción conjunta entre diferentes personas y/o grupos de diversas procedencias sociales, étnicas, religiosas, culturales, etc. Exige también reconstruir la dinámica educacional. La educación intercultural no puede ser reducida a algunas situaciones y/o actividades realizadas en momentos específicos ni enfocar su atención exclusivamente en determinados grupos sociales. Se trata de un enfoque global que debe afectar a todos los actores y todas las dimensiones del proceso educativo, así como los diferentes ámbitos en los que él se desarrolla. En lo que respeta a la escuela, afecta la selección curricular, la organización escolar, los lenguajes, las prácticas didácticas, las actividades extra-clase, el rol del/de la profesor/a, la relación con la comunidad, etc.

Otro elemento de especial importancia se refiere a favorecer procesos de "empoderamiento", principalmente orientados a los actores sociales que históricamente han tenido menos poder en la sociedad, es decir, han tenido menores posibilidades de influir en las decisiones y en los procesos colectivos. El "empoderamiento" empieza por libertar la posibilidad, el poder, la potencia que cada persona tiene para que ella pueda ser sujeto de su vida y actor social. El "empoderamiento" tiene también una dimensión colectiva, trabaja con grupos sociales minori-

tarios, discriminados, marginados, etc., favoreciendo su organización y su participación activa en la sociedad civil. Las acciones afirmativas son estrategias orientadas al "empoderamiento". Tanto las concebidas en el sentido restricto cuanto las que se sitúan en un enfoque amplio, que desarrollan estrategias de fortalecimiento del poder de grupos marginados para que estos puedan luchar por la igualdad de condiciones de vida en sociedades marcadas por mecanismos estructurales de desigualdad y discriminación. Éstas tienen en el horizonte que promover transformaciones sociales. En este sentido, son necesarias para que se corrijan las marcas de la discriminación construida a lo largo de la historia. Visan a mejores condiciones de vida para los grupos marginados, la superación del racismo, de la discriminación de género, étnica y cultural, así como de las desigualdades sociales. Otro aspecto fundamental es la formación para una ciudadanía abierta e interactiva, capaz de reconocer las asimetrías de poder entre los diferentes grupos culturales, de trabajar los conflictos y promover relaciones solidarias.

El desarrollo de una educación intercultural en la perspectiva presentada en este texto es una cuestión compleja, traspasada por tensiones y desafíos. Exige problematizar diferentes elementos del modo como hoy, en general, concebimos nuestras prácticas educativas y sociales.

Consideraciones finales

El desarrollo de la educación intercultural en América Latina constituye un proceso complejo, plural y original. La problemática de un ámbito muy específico, la educación escolar indígena, fue ampliándose para presentarse hoy íntimamente articulada con los diferentes proyectos de Estado y sociedad en disputa en los diversos países del continente.

Consideramos que el desafío fundamental está en vincular las propuestas de educación intercultural a la perspectiva de la interculturalidad crítica. Se trata de una tarea compleja pues, en la mayoría de los países en los que la interculturalidad fue introducida en las políticas públicas, en general y, específicamente en el ámbito educacional,

predomina el enfoque funcional y el abordaje aditivo, en muchos casos folclorizante, que se limita a introducir componentes de las culturas de grupos sociales considerados "diferentes", particularmente indígenas y afrodescendientes, en el currículo escolar.

Para que esta cuestión sea trabajada es fundamental introducirla en la agenda del debate público de diferentes ámbitos sociales. En el caso de la educación, esta discusión todavía está muy poco presente en las instituciones responsables por la formación de educadores, lo que constituye un gran obstáculo para su desarrollo. Sin embargo, existe una sensibilidad y una visibilización crecientes de las diferencias en las prácticas escolares y de la educación no formal, muchas veces desde situaciones conflictivas, lo que permite afirmar que el debate sobre la educación intercultural está llamado a afirmarse, sobretodo a través de la polémica y de la confrontación de posiciones, en las sociedades latinoamericanas.

Parte II

RESISTENCIAS Y EXISTENCIAS

Capítulo 4

MALUNGAJE: HACIA UNA POÉTICA DE LA DIÁSPORA AFRICANA[60]

Jerome Branche

Sin conocernos nos reconoceremos
en los ojos cargados de sueños.
—Nicolás Guillén

¡Matti tell matti, tarra tell tarra!
—Pregonero tradicional, Guyana

En las décadas pasadas recientes, la diáspora africana como un aspecto del Atlántico moderno ha llegado a constituirse como una unidad independiente de análisis para los expertos en historia imperial, literatura, sociología, estudios culturales y otras disciplinas relacionadas. En este ensayo retorno a la cuestión del reto teórico que la diáspora africana representa y considero su aplicabilidad al activismo discursivo de lo negro en el contexto más amplio del régimen racial poscolonial y globalizado. Se debe anotar ante todo, que el estudio de la diáspora africana, como esfuerzo académico, se revela a sí mismo inevitablemente como un proyecto en proceso e inacabado por motivo de su complejidad, sus connotaciones políticas, su expansión geocultural y su profundidad histórica. Uno podría conjeturar fructíferamente, sin embargo, —que es en

60 Este texto fue originalmente publicado por el Ministerio de Cultura de Colombia en 2009.

relación con el Estado-nación moderno, tanto durante como después de la esclavitud— que la cuestión de la población de los africanos y sus descendientes dispersos a través de las fronteras geopolíticas del Atlántico moderno se hace más nítida. Esto es así especialmente en la medida en que tomamos en cuenta las condiciones de la producción colonial y capitalista; y la dominancia de la blancura racial en la formación de Estados particulares en los que los afrodescendientes fueron incorporados, y en donde continúan siendo subordinados, y en el sistema mundo en su extensión más amplia.

Si la continua marginalización e invisibilidad negra apela a la brecha epistémica entre esclavo y ciudadano en las antiguas colonias del Nuevo Mundo y sus respectivas antiguas metrópolis, es también una medida de la distopía que caracteriza a ambas condiciones: esclavitud y marginalización, no obstante las nociones de "progreso" que pretenden atender la transición histórica de una situación a la otra dentro de la(s) retórica(s) nacionalista(s). Esta marginalización subraya asimismo el fracaso de los proyectos liberales de "diversidad cultural" dentro de los Estados en cuestión mientras estos interpelan y buscan integrar sus poblaciones negras actualmente, incluso en tanto esto nos alerta frente a la "esquizofrenia" estatista (Wallerstein, 1997: 99) que tales proyectos liberales revelan cómo sus contradicciones, con respecto a estas poblaciones, se hacen cada vez más evidentes.

La tensión que define de la diáspora, como lo han anotado observadores, involucra a la vez, una mirada atrás hacia un tiempo histórico y un lugar de ruptura y pérdida, y una proyección utópica hacia un futuro de recuperación y completud (Clifford, 1997). Para los afrodescendientes esta mirada hacia atrás se daría hacia el viejo continente como referente epistémico primario o, alternativamente, hacia cualquiera de las muchas ubicaciones post-africanas y post-emancipación donde llegaron a residir. Mientras que esta "mirada hacia atrás" entendiblemente puede ser vista como un impulso espontáneo o afectivo, aunque es una que incurre en los riesgos del esencialismo y el estancamiento, podría decirse que es necesaria para que la recuperación se lleve a cabo en toda

su multidimensionalidad (Hall, 1997b; Wallerstein, 1997). En efecto, es a través de un saludable involucramiento con el pasado, como parte de una formidable tarea teórica de la diáspora como recuperación, que una discursividad poética y analítica con un "potencial orientador de la acción" (Henry, 2000: 104) podría ser producida.

Los estudiosos Tiffany Patterson y Robin Kelly, en una intervención importante reciente, entienden la diáspora africana tanto como proceso, por su continuidad translocal y transgeneracional, como condición, por su localización dentro de jerarquías globalizadas de raza y género. Su observación es significante. Es de igual importancia el llamado conexo que estos expertos hacen por una articulación coherente de los vínculos que constituyen la diáspora (Patterson & Kelly, 2000). Articular los vínculos de la diáspora podría lograr predeciblemente por lo menos dos cosas. Daría cuenta del fenómeno en los planos tanto sincrónicos como diacrónicos, iluminando sus dimensiones laterales y geoculturales (coetáneas), así como también su inevitable inquietud por la pregunta acerca de los orígenes y el retorno. La consiguiente narrativa describiría, en otras palabras, la producción cultural diaspórica y la lucha política a través del tiempo y el espacio, incluso mientras ella diera cuenta de su inserción en y su continua crítica de occidente moderno y del occidentalismo.

En este respecto el estudio de Brent Hayes Edwards del París modernista es ejemplar. En él se da cuenta de cómo miles de soldados, músicos, obreros e intelectuales africanos, caribeños y afroamericanos crearon una cosmópolis negra, a través de variados registros translingües de involucramiento, colaboración y construcción de comunidad. El informe de la París de posguerra que hace Hayes Edwards en *The Practice of Diaspora: Literature, Translation, and the Rise of Black Internationalism* asume tanto la dimensión teórica como la concreta, y provee una instanciación importante de los estudios de la diáspora en el plano sincrónico. Al poner en relieve una conglomeración históricamente constituida de este modo, París entre los años de 1920 y 1940, hace visible una plataforma prototípica para la clase de apelación de grupo y organiza-

ción política que siente debiera caracterizar el activismo y el estudio de la diáspora. También es significante que este estudio se desvíe de lo que Hayes se ha referido en otro lugar como "el modelo de identidad negra centrado en los EE.UU. y el inglés acerca de las complejas experiencias de las poblaciones de descendencia africana" (2000: 47).

Los intercambios anglo-franceses sobre los cuales Hayes Edwards llama nuestra atención en el estudio de la diáspora y el subsiguiente impacto de amplio alcance de La Negritud más allá de su origen parisino y sus marcadores temporales, son de una importancia indudable. Asimismo lo es la sucesiva defensa de Agustín Lao-Montes de una dimensión afrohispana del campo; la actualidad de las luchas negras en Sudamérica (Esmeraldas en Ecuador, Chocó en Colombia, etcétera), y su proyección genealógica del literato del renacimiento español del siglo XVII Juan Latino (2000: 55-60; 2007). La "práctica" "afrolatina" de la diáspora específicamente, siguiendo a Hayes Edwards, además es articulada notablemente a través de los famosos encuentros entre el poeta afrocubano Nicolás Guillén y el afroestadounidense Langston Hughes en los últimos años de la década de los 1920, y sus vigorosos esfuerzos en promover las obras de ambos en sus respectivas comunidades lingüísticas. Esto último puede en sí mismo ser visto como una extensión del amplio momento modernista cuya expresión parisina es el objeto de investigación de Hayes Edwards. Sería pertinente agregar, en este respecto, que las inflexiones internacionalistas del periodismo y el intelectualismo público negro (practicados tanto por Hughes como por Guillén),[61] han caracterizado a los escritores afrohispanos a través del siglo XX, desde Brasil con José Correia Leite en el São Paulo de 1920, al

61 Ángel Augier, el biógrafo de Guillén, ha juntado tres volúmenes de los escritos periodísticos del poeta. Son dignos de mencionar, la respuesta de Guillén a su encuentro inicial con Hughes, de allí el artículo producido ("Conversación con Langston Hughes," Marzo 9, 1930 (1976: 16-20), el involucramiento de los dos poetas en el *Congress of Writers for the Defense of Culture* en 1937 en Europa, y la traducción de la poesía de Guillén por Hughes. Véase en este respecto a Keith Ellis "Nicolás Guillén and Langston Hughes: Convergences and Divergences". Agradezco a George Palacios su ayuda en la traducción de este artículo.

Ecuador de Juan Montaño Escobar y Juan García en Quito a comienzos de siglo XXI.[62] Asimismo, una sensibilidad translocal y diaspórica constituye una importante faceta de los poetas y escritores de prosa afrolatinos desde por lo menos el periodo pos-negrista, de 1940 hacia adelante, desde lugares tan diversos como Colombia, Uruguay, Cuba, Ecuador, Panamá y Brasil. Su eficacia e importancia se ve en el hecho de que sus obras continúan siendo objetos de estudio por nuevas generaciones de críticos culturales y de lo literario afrohispano.[63] Hasta el grado de que, sin embargo, podría erigirse un puente diaspórico transhistórico y transatlántico para que llegue de vuelta hasta Juan Latino en la España del siglo XVII, para destacar la condición de diáspora; podría ser apropiado explorar la discursividad y conciencia afrodiaspórica en el periodo de los años de intervalo, y de ese modo desentrañar una arqueología más sustantiva del proceso, una que tenga en cuenta tanto la inescapable dimensión polifónica y multilingüe de la diáspora, como también sus determinantes históricos.

Resulta que la revolución haitiana (1791-1804), en donde "la negritud se levantó por la primera vez", de acuerdo con el poema más famoso de Aimé Césaire (1983)[64], emerge como un punto focal que conecta en este respecto a los largos siglos XVIII y XIX. Si la red de oralidad y comunicación que regó la voz de insurgencia alrededor del Caribe y de aquel Atlántico negro "sin amo" al momento de la más explosiva y exitosa expresión de la lucha de liberación negra se hizo como una empresa vernácula "iletrada" (Julius Scott, 1986), no sería sino hasta el siglo XIX que un registro identificable *letrado* emergería y articularía el ethos cosmopolita liberacionista negro, a través de los escritos de personas

62 Véanse Cuti (1992) y Michael Handelsman (2008) en…*E disse o velho militante José Correia Leite*, y "Afrocentrism as an Intercultural Force in Ecuador," respectivamente.

63 Este "canon" incluiría el trabajo de críticos tales como Richard Jackson, Marvin Lewis, Laurence Prescott, Ian Smart, Edwin Mullen, Miriam DeCosta Willis, William Luis, Michael Handelsman, Zilá Bernd, Dorothy Mosby y Dawn Stinchcomb, por ejemplo.

64 "Notebook of a Return to the Native Land", en *Aimé Césaire: The Collected Poetry* (1983: 47).

como Martin Delany de los Estados Unidos o Plácido de la Concepción Valdés de Cuba.[65] La primera mitad del siglo XX proveería en cambio con un corpus afroatlántico translingüe más amplio en el renacimiento de Harlem, el movimiento de la Negritud y en el negrismo. Todo esto sugiere que los avances logrados en el estudio de la discursividad y conciencia moderna afrodiaspórica en los siglos XVIII y XIX por expertos como Julius Scott (1986) y Nwankwo (2005) nos permiten de manera más fructífera reflexionar sobre la pregunta planteada por Herman Bennet sobre ¿cuándo, dónde, por qué y bajo qué condiciones la esclavitud y la opresión racial produjeron una "conciencia negra"?[66] Responder a Bennet (2000) permitiría una respuesta sintético-hipotética al reto de la periodización de la diáspora como condición histórica y proceso en curso. Tomando en cuenta los objetivos de esta discusión, tal respuesta tratará la cuestión de la conexión entre esta conciencia y la discursividad diaspórica. Con esto, interesa ahora dirigir la atención hacia la cuestión de la arqueología del discurso y la interpelación afrodiaspórica y considerar a partir de allí el tema de cómo imaginar una poética liberativa y poéticamente cargada.

Del malungaje

Entre los pueblos bantúes de África central y oriental, particularmente entre los hablantes de kikongo, umbundu y kimbundu, existe una palabra/concepto en la/el cual al menos tres ideas se cruzan y combinan dependiendo de las coordenadas de lugar y tiempo. Estas ideas son: a) de parentesco o de hermandad en su sentido más amplio, b) de una canoa grande y, c) de infortunio. La palabra que junta estos conceptos es *malungo* y para los hablantes bantúes que hicieron la travesía atlántica significaba compañero de barco. En el Brasil colonial, el término *meu malungo* se refería a "mi camarada-con-quien-yo-compartí-el-infortu-

65 Véase Ifeoma Nwankwo (2005), *Black Cosmopolitanism: Racial Consciousness and Transnational Identity in the Nineteenth Century Americas.*

66 Herman Bennet (2000), "The Subject in the Plot: National Boundaries and the 'History' of the Black Atlantic."

nio-de-la-canoa-grande-que-cruzó-el-océano".[67] Puesto que la noción de océano (*kalunga* en bakongo, otra lengua bantú) está incrustada en la idea de viaje en un barco grande, y también se refiere a la línea de demarcación entre la vida y la muerte, *malungo*, para los hablantes bantúes en África, también se refería al "viajero", parafraseando a Roberto Slenes, "en el mar de muerte que volvía a la tierra de los vivos".[68] En efecto, al considerar la preponderancia numérica de hablantes bantúes esclavizados en el Brasil colonial, el hecho de que compartieran una lengua franca de mezcla afroportuguesa como también otros antecedentes culturales complejos que se cohesionaron en nuevas formas de sociabilidad y perspectiva, ha inducido a Slenes a avanzar también la idea de una proto-nación bantú allá. Efectivamente, Robert Walsh, un escritor de viajes británico en su crónica *Notices from Brazil in 1828 and 1829* confirma la valencia del término y acentúa su efectividad y dimensión asociativa. Acerca de los *malungos* escribe:

> No obstante las antipatías que las diferentes tribus traen consigo desde su propio país, y las insignificantes contiendas que suscitan en Brasil, apreciadas y promovidas por los blancos, hay a menudo un vínculo que los conecta tan firmemente como si hubieran pertenecido todos a la misma raza, y esa es una comunidad de miseria en los barcos en los cuales los traen acá. *Las gentes unidas así por esta asociación temporal son llamadas malungos; continúan atados los unos a los otros hasta siempre, y cuando los separan, se alegran bastante si encuentran de nuevo.* (1831: 184, énfasis propio)

La alegría que Walsh observa en ocasión de las reuniones de *malungos* y la miseria compartida que producía su comunidad, indica que estos reencuentros eran tanto un momento de alegría como de tristeza y de remembranza. Subyacente a los encuentros de *malungos* estaría la conciencia entre sus interlocutores de ser sobrevivientes y el conoci-

---

67 Roberto W. Slenes (1995), "'Malungu, Ngoma Vem!' África encoberta e descoberta no Brasil."

68 Ver Slenes (1995) y Nei Lopes (2003) *Novo dicionário banto do Brasil.* Véase también a Martin Lienhard, "Kalunga, o el recuerdo de la trata esclavista en algunos afro-americanos".

miento de que habían vencido los pronósticos adversos al sobreponerse a las condiciones de tratar con la muerte en la cautividad. Primeramente habían sobrevivido no solamente al barco esclavista con su hacinamiento, sus enfermedades infecciosas y su alta tasa de mortalidad, sino también, en muchos casos, a las insalubres factorías esclavistas en la costa occidental africana, y el horrendo viaje por tierra para llegar a tal lugar.[69] En el crisol del barco esclavista en donde esta comunidad de sufrimiento y solidaridad se había forjado, sus miembros habrían atestiguado cómo otros de sus compañeros se volvían enfermizos y morían por castigo y enfermedad, o simplemente se enloquecían por la magnitud del trauma de su desarraigo y confinamiento. Algunos de ellos habrían sido parte de los muchos levantamientos fracasados planeados o espontáneos, o habrían estado entre las víctimas de las salvajes represalias del capitán y la tripulación del barco esclavista o forzados a ver estas represalias y el subsiguiente lanzamiento por la borda de los cadáveres de sus ex compañeros. Ellos habrían contemplado suicidarse como muchos realmente lo hicieron o, muy posiblemente, participaron de las lamentaciones colectivas traídas por los aspectos paralizantes de la mente como la odisea del pasaje medio. Los *malungos* transatlánticos pertenecieron a una comunidad que se había cimentado a través del curso de una experiencia, la cual había llevado a sus límites más lejanos sus recursos físicos y psicológicos y que inclusive se podía extender hasta como ocho meses entre aprovisionarse en la costa africana occidental y cruzar el Atlántico.[70]

Además, lo habían logrado de nuevo a través de los primeros momentos mientras esperaban la compra cuando muchos de sus otros compañeros de barco esclavista sucumbieron a las dolencias contraídas previamente a bordo o en el ambiente insalubre de las bodegas de esclavos. Efectivamente, una de las vistas más cautivantes esperando los recién llegados en el Valongo, el mercado esclavista de Río, eran los lu-

---

69 Es particularmente de valor en este respecto el paradigmático informe, por experiencia propia, de la captura y transporte de Olaudah Equiano. Véanse capítulos 2 y 3 especialmente.

70 Respecto de la frecuencia del suicidio y la rebelión durante la travesía, y la sangrienta asfixia de la misma, véase a Rediker (2007).

gares de entierro para los esclavos. Estos esclavos muertos, se nos dice, eran enterrados solamente una vez a la semana y “montañas de cuerpos semi-descompuestos” podían ser vistas en la mitad del cementerio desde el Valongo (Karasch, 1987: 39). El mercado esclavista en sí mismo, observamos, también habría marcado otra encrucijada en las vidas de los individuos cautivos. Éste los dispersó aún más en el régimen del trabajo forzado, cuyas condiciones, dependiendo de donde fueran puestos en la economía colonial, a menudo significó que tenían meramente de cinco a siete años de vida. Uno puede apreciar, por lo tanto, la alegría que significaba para ex compañeros de barco encontrarse por casualidad, así como también la potencial profundidad de tales encuentros.

Tomando en cuenta lo anterior, quisiera proponer la idea del afecto y la asociación de los malungos, que denominaría de *malungaje*, siguiendo la morfología española, como una especie de principio básico para el imaginario discursivo de la diáspora. Propongo que la importancia de dicho concepto se ve menos en términos de aquello que tienen en común las culturas afroamericanas y aquello que las diferencia, según los estudios etnográficos, y más en términos de los determinantes sistémicos que han producido el mundo de vida afromoderno en sus registros y variaciones translocales. Me parecen bastante interesantes sus dimensiones políticas en cuanto colectividad hipotética generada por el barco esclavista como instrumento y emblema coloniales y como comunidad forjada en el crisol de la colonialidad. En términos del Brasil colonial, el malungaje existiría dentro de lo que para Slenes (1995) fuera una “proto-nación” negra. También existiría fuera de ella, y afirmaría ideas de intersubjetividad, reconocimiento mutuo, y solidaridad subalterna, sobretodo en el contexto del enfrentamiento negro con un sistema de producción basada en la opresión y organizado alrededor de una ideología de inferioridad negra y superioridad blanca.

Efectivamente, Slenes señala la cualidad de conciencia colectiva “pan-bantú” que subyace a las conspiraciones esclavas de 1847 y 1848, en la provincia de Vassouras en Río de Janeiro y en el valle Paraíba respectivamente, acentuando, como lo hizo Michel-Rolph Trouillot (1995)

en el caso de la revolución haitiana, que la clase colonial no se había dado cuenta del espíritu de comunicabilidad e identidad alrededor del cual sus subordinados se cohesionaron y conspiraron.[71] Walsh (1831) también había tomado nota de las manifestaciones contemporáneas de insurrección de esclavos, otra vez a pesar de la amplia diversidad étnica de los africanos importados, y del continuo fomento por parte de la clase colonial blanca de diferencias interétnicas y diferencias en términos de género y casta. Es "particularmente el caso en Bahia y Pernambuco", declaraba, "en donde todos los negros [sintieron] una identidad de intereses; y aquí varias conspiraciones se han formado, y se han intentado levantamientos" (1831: 182).

El fenómeno que Walsh observó no fue de ninguna manera único a Brasil. De hecho, el "vínculo" *malungo* fue un fenómeno observado en varios lugares en las Américas. Estructurado en un patrón cultural de familia extendida y la naturaleza gregaria de las comunidades africanas, este parentesco ficcional era conocido en Trinidad por su cognado francés *malongue*, en Haití *batiment*, y simplemente "compañero de barco —*shipmate*—" en Jamaica. En Surinam un "cognado" de compañero de barco, *sipi* o *sibi*, lo designaba en la lengua vernácula. Asimismo el término carabela designaba al malungo en Cuba.[72] El *malungaje*, de acuerdo con todas las fuentes, resultó ser un principio importante para la resistencia de grupo a la opresión, como se indicó arriba, así como también para la organización social. Su valencia ha sido certificada, de una forma u otra, hasta bien adentrado el siglo XX. Efectivamente novelistas afrodescendientes de lugares diaspóricos dispares, de Jamaica a Brasil, ofrecen evidencia de la resonancia continua del concepto en sus relevantes culturas vernáculas tan recientemente como la última parte

71 Ver Slenes (1995: 22). También Michel-Rolph Trouillot (1995), *Silencing the Past: Power and the Production of History*.

72 Véase *Nuevo catauro de cubanismos* de Fernando Ortiz donde se confirma su significado como "vecino y compañero de cargamento" (1974: 125). Lleva el mismo significado en aquel clásico del costumbrismo cubano decimonónico por Cirilo Villaverde, *Cecilia Valdés o la loma del ángel* (2008: 264).

del siglo XX.[73] En términos de la historia de la diáspora, el impulso de la resistencia e insurgencia a bordo del barco esclavista en sí mismo se traduciría inmediatamente en los intentos de crear comunidades cimarronas de diferencia asentadas como desafío a la esclavitud y persecución racializada, que se manifestó tan temprano como 1503 en la Española, la primera colonia del Nuevo Mundo. Escasas décadas después, en 1545, una expedición para exterminar una comuna de recién fugados, de Cartagena a Tolú en Colombia, reportaría en su regreso que había sometido no solamente a los fugitivos ladinos españoles y portugueses, sino que de hecho había encontrado una comunidad de cimarrones que incluía individuos de tan lejos como Panamá y Tierra Firme. El palenque, en otras palabras, era uno que había existido desde 1525 y evidentemente había dado la bienvenida a los recién llegados.[74] El ejemplo tres siglos más tarde, en Floresta de Catucá en Pernambuco, Brasil, de una comunidad cimarrona vencida finalmente en 1835, y cuyos líderes llevaron por título *Malunguinho*, conecta efectivamente la idea de la solidaridad de a bordo y de la continuidad entre los africanos y sus descendientes en diáspora, al deseo por la liberación y la relacionada praxis durante el período colonial.[75]

Quiero usar el *malungaje*, entonces, a través de su vinculación de la cultura de resistencia del barco esclavista con el subsiguiente impulso liberador cimarrón, primero que todo, como una especie de amplio tropo fundacional (contradiscursivo) para la política de identidad y el activismo cultural y político negros, y como punto de partida para consideraciones sobre la diáspora, siguiendo lo que para Hall pudiese

---

73 Sidney Mintz y Richard Price, *The Birth of African-American Culture: An Anthropological Perspective* (1992: 43-44). Mis agradecimientos a Richard Price por llamar mi atención a esta referencia. También le debo las gracias a mi colega Shelome Gooden, quien me dirigió hacia el término *sibi.*

74 Nina S. de Friedemann, "Presencia Africana en Colombia" (1995: 54).

75 Véase "Malunguinho, negro guerrero/divino de Pernambuco." Alexandre L'Omi L'Odò, http://alexandrelomilodo.blogspot.com/2008/07/malunguihho-negro-guerreirodivino.de.html, 5/13/2009. Para Lopes en el *Novo dicionário*, "malunguinho" era el "nombre dado a cada uno de los esclavos aquilombados en la matas pernumbacanas del Catucá, entre 1828 e 1836" (2003: 135, trad. del autor).

ser un acto de "re-identificación y re-territorialización política" (1997b: 52-53). Si consideramos que el barco que trajo cualquier grupo dado o una pareja de *malungos* pudo haber sido cualquiera de los cientos que hicieron la travesía, así como que el mercado esclavista de Valongo en Río podría ser uno de las docenas de mercados esclavistas en el Nuevo Mundo, haría del *malungaje*, como reconocimiento y como resistencia, transnacional en alcance o, mejor dicho, *outernational* ("externo-nacional") como la apropiación morfosintáctica Rasta de Paul Gilroy (1993) podría sugerir. Como una contra-ideología de la aniquilación psíquica de la travesía y la muerte social de la esclavitud (cada reunión de casualidad de *malungos* implica las incontables separaciones indocumentables forjadas por la llegada del barco esclavista)[76], esto se convierte por lo tanto en afirmación de la vida y en un emblema de sobrevivencia. El concepto del *outernational* adquiere su relevancia y fuerza porque transgrede y trasciende las constricciones homogeneizadas del Estado nacional, que geopolíticamente limitado como es, posibilita una especie de concepto horizontalista diaspórico vernáculo, que es fortalecido a su vez por la valencia numérica de la siempre móvil población con sus memorias y alianzas a sus otros lugares de origen. La duración del comercio esclavista, de hasta trescientos años en algunos lugares, necesariamente también hace del *malungaje*, con sus más o menos obvias implicaciones para la era de la post-esclavitud, e incluso del presente, un concepto transhistórico, sobretodo tomando en cuenta el protagonismo negro en las luchas antiesclavistas, abolicionistas y anticoloniales como movimientos antisistémicos modernos en la búsqueda más amplia para la justicia y la democracia a nivel global.[77] Asimismo el *malungaje* interpela a sus sujetos como "conscriptos" del Estado nacional, especialmen-

76 Otra vez Equiano es ilustrativo de esto puesto que detalla la sucesiva reunión y separación de su hermana en la marcha hacia la costa esclavista, el cuidado que las mujeres africanas le prodigaron durante la travesía, así como también, lo de los "paisanos" que hablaban su misma lengua cuando su barco llegó a Barbados. Él considera en este punto que la ruptura es total ya que "nunca más volvió a ver a alguno de ellos". La situación se repetiría un poco después en Virginia (1989: 33).

77 Al respecto véase Agustín Lao-Montes (2000) en "Cartographies of Afro-Latina/o Politics: Political Contests and Historical Challenges." Trabajo inédito.

te teniendo en cuenta las contribuciones forzadas de estos últimos a las economías coloniales, las dificultades asociadas a su consecución de los plenos derechos de ciudadanía, y la doble conciencia impuesta a la sujetividad afro en el contexto más amplio de una modernidad racializada.[78]

Un prototexto afrodiaspórico

La recuperación de Richard Price, como antropólogo, de la historia de grupo y visión de mundo de Saramaka, abre una ventana sobre el cimarronaje como punto de partida coetáneo para una consideración fenomenológica de la diáspora, especialmente en la medida que representa un continuo rechazo de o resistencia a la cautividad y subordinación ejemplificados en las revueltas de los barcos esclavistas, así como también la construcción de una episteme post-africana en tanto los sujetos diaspóricos confrontan las realidades de su transplantación. Los Saramaka, como sus vecinos los Njuka y otros cuatro grupos del bosque tropical de Surinam llamados *Bush Negroes*, se originaron de varias bandas de fugitivos de la esclavitud que conquistaron su autonomía legal y geopolítica dentro de las fronteras de la antigua colonia holandesa, y la mantuvieron por unos trescientos años. Su extraordinariedad es notable al considerarse la existencia paralela de cientos de otros grupos cimarrones a través de las Américas, cuya existencia fue de duración mucho más corta o que manifestaron con el tiempo grandes niveles de integración en los Estados nacionales y protonaciones que los rodeaban. La autonomía de los Saramaka, así como también su sentido de alteridad con respecto de la colonia y el emergente Estado nacional, y la coherente visión de mundo y sentido de la historia, les proporcionó una reclamación poderosa de singularidad dentro de la diáspora.

La sobrevivencia Saramake, así como la de otros grupos cimarrones, estaba basada en parte en la premisa del grado al cual ellos habían

78 Aquí utilizo el concepto de "conscripto" de la nación del mismo modo en que lo emplea David Scott (2004) en su libro *Conscripts of Modernity: The Tragedy of Colonial Enlightenment*, donde se hace énfasis en la falta de opciones que aquejaban las colectividades afro e indígena ante la cultura moderna a la que fueron asimiladas.

evolucionado exitosamente una ética y praxis guerrillera como una norma organizacional y cotidiana. Su reclamo de nuestra atención en esta discusión, en relación con otros grupos, sin embargo, se debe en gran parte al hecho de que su ética y práctica de sobrevivencia parece más sujeto de recuperación en vista del vehículo lingüístico que la alberga, es decir, la narrativa de *First Time* (Tiempo Primero); de allí mi referencia a su tradición oral y su narrativa de experiencia cimarrona como prototexto paradigmático de este fenómeno. Agrupaciones cimarronas comparables, digamos como los palenqueros de San Basilio o San Andrés y Providencia en Colombia, los Garífuna de Honduras, los cimarrones de Jamaica o los muchos quilombos brasileños existentes han llegado a ser suficientemente integrados a la cultura nacional dominante, tanto geográfica como socioeconómicamente, ya que el tiempo y el intercambio translocal ha erosionado su original marco y referencia cimarrona.[79] Una "narrativa de los orígenes" comparable no parece haber sobrevivido entre ellos tampoco.

Esto no es para sostener de ningún modo que estas poblaciones y sus prácticas culturales ya no ofrecen más comprensión de su pasado o de su tortuosa transición al presente; en realidad, todo lo contrario. Se debe anotar, sin embargo, que es solamente en las décadas recientes que violentas incursiones en las tierras de los Saramaka en el nombre del capital y el "desarrollo", han trastocado significativamente un largo periodo de independencia históricamente ratificada por un tratado legal desde 1762. La inundación en los años 1960 de la mitad del territorio Saramaka para producir electricidad barata para la fundidora de aluminio Alcoa, más incursiones por recursos naturales sancionadas por

---

79 Véase Price (1996) sobre los cimarrones y su eliminación. Friedemann (1995) hace referencia "Presencia africana en Colombia" de juegos de guerra y rituales heredados entre los palenqueros de San Basilio hace tan poco tiempo como en 1974. San Basilio fue formado en los años 1600 cuando Domingo Biohó se escapó con 30 seguidores. Sus sucesores lograron un tratado después de cien años de guerra y treguas. Su condición persistió hasta comienzos del siglo XX cuando dos factorías de azúcar fueron establecidas en su vecindad. Esto apresuró su incorporación en la economía local. Friedemann también menciona la prevalencia de palabras y nombres de lugares bantúes en su lengua criolla (palenquera).

el Estado en el nombre de la modernización, y una confrontación brutalmente desigual con el gobierno, han amenazado completar para ellos también, el destino sufrido por la mayoría de los territorios cimarrones en las Américas desde el comienzo de la esclavitud transatlántica.[80] En la medida que el impulso para expropiar sus tierras y recursos en este respecto, y homogeneizar a los *Bush Negroes* como parte del más amplio cuerpo político nacional surinamés, desestabiliza sus estructuras de autonomía, estas incursiones deben ser vistas como una repetición de antecedentes históricos trágicos. Con seguridad, es a la épica guerra de cien años contra la re-esclavización librada por sus ancestros y la Gran Paz firmada en Sentéa en 1762, a la que los líderes Saramaka y las gentes de los clanes se han remitido para inspiración en la confrontación con las crisis presentes así como también las pasadas.

Para los Saramaka el marcador temporal de la ceremonia en Sentéa en 1762 efectivamente divide el tiempo histórico de Saramaka en un "antes" de la esclavitud y la persecución y en un "después" de la paz y la autonomía, con el periodo del "antes" siendo referido ceremonialmente como *Tiempo Primero*. En este conocimiento del *Tiempo Primero* está localizada la fuente de una visión del mundo que está basada en la oposición, libertad versus esclavitud, para los Saramaka. En términos cognitivos y cronológicos representa el siglo fundacional de la huída, (re)agrupamiento y asentamiento en el cual variados números de fugitivos se organizaron para confrontar y superar los formidables retos de

80 Price (1996: 46) apunta que en el caso de la antigua colonia holandesa el acuerdo para acceder a la independencia de los *Bush Negroes* (acuerdo de jurisdicción separada y un "Estado-dentro-de-un-Estado") fue un precedente importante en términos de la política colonial holandesa, para el régimen del apartheid que le siguió en Sudáfrica ("Executing Ethnicity: The Killings in Suriname"). Es importante anotar que en los 1990 muchas poblaciones antiguas y menos aisladas de ex fugitivos de la esclavitud a través de Latinoamérica, siguiendo una política gubernamental menos hostil e "ilustrada", de una u otra forma llegaron a quedar bajo el proceso de incorporación y modernización de sus Estados nacionales. Esto ha incluido el reconocimiento de tenencia de tierras ancestrales, el suministro de agua potable y escuelas, etc. Véase Eva Thorne, "The Politics of Afro-Latin American Land Rights" (2004).

un terreno hostil y ajeno, y defenderse ellos mismos, a un gran costo, de las expediciones militares encaminadas a su captura o eliminación.[81] La importancia del conocimiento del *Tiempo Primero* se ve en la diligencia con la cual sus memorias son preservadas por los historiadores del clan, y la reverencia y sobrecogimiento que se otorga a sus símbolos, primero entre los cuales está el santuario a la *Gente del Tiempo Antiguo*, el *Awónênge*, quienes "escucharon las armas de la guerra" (Price, 1983: 5). Esto último, por supuesto, habría sido una constante en su matriz existencial de huida, confrontación y asentamiento. El *Tiempo Primero*, como su investigador principal lo explica, constituye el "manantial" de su identidad colectiva, conocimiento el cual constituye la "verdadera raíz" de lo que significa ser Saramaka (Price, 1983: 6).

Una breve explicación de la narrativa del *Tiempo Primero* revela que debido a su carácter fundamentalmente oral, no es ni lineal ni unitaria en su forma, sino fragmentaria y dispersa entre varios medios y expresada en un número de registros diferentes. Su contenido se encuentra en proverbios, nombres conmemorativos de lugares, mapas verbales, epítetos y clichés personales, canciones, eslóganes de tambores y cornículos. Estos trazan, entre otras cosas, la historia de la dispersión territorial del grupo lejos de la costa esclavista surinamesa, su confrontación con los ríos, rápidos y otros peligros del desconocido bosque tropical, las batallas épicas con la milicia colonial, la genealogía del clan, los asuntos pertinentes a los derechos de tierra, las políticas interclanes y así sucesivamente. Pero tal vez el núcleo de la filosofía del *Tiempo Primero* está asociado con el sagrado santuario ancestral al cual ellos acuden en tiempos de crisis colectiva, y a los fragmentos de las tradiciones populares y la filosofía que legan a través de generaciones para fortificar sus espíritus forjados en la aplastante confrontación con las fuerzas del colonialismo y la esclavitud. Al respecto Price reproduce la dedicatoria inscrita: "Estas personas que no vivieron para ver la paz [...] no deben sentirse celosos. Sus corazones no deben estar enojados. No hay motivo

81 Véase John Gabriel Stedman (1992), *Stedman's Suriname: Life in an Eighteen Century Slave Society.*

para ello. Cuando el tiempo sea el correcto, conseguiremos aún más libertad. Que no vean lo que se han perdido. Que estén y estemos en un lado juntos, estas gentes del Tiempo Primero" (1983).

Es en este homenaje, reverencia y gratitud a los ancestros por sus sueños diferidos, la profecía y la pasión por "aún más libertad", y el tenaz aferramiento a un credo que provee un prisma para interpretar y confrontar un mundo de continua opresión, donde veo el valor de la narrativa del *Tiempo Primero* como un posible prototexto de la diáspora afroamericana. La visión utópica que le es inherente no es diferente, propongo, del famoso fervor articulado por Martin Luther King Jr. en su discurso "Tengo un sueño", con sus invocaciones de una tierra prometida de iguales derechos y justicia. Tampoco lo es del milenarismo a menudo expresado por la musicalidad Rasta. La retórica del *Tiempo Primero* de Samaraka como una forma de decir "nunca más" (Price, 1983: 11), tiene implicaciones evidentes diaspóricas en que se deriva de y se dirige hacia una sensibilidad malunga o de *matí,* para usar un término de la vernácula local y regional. En términos de una discursividad afroamericana amplia, ella reclama una posición arqueológica frente a un cánon o archivo putativo de textualidades o declaraciones diaspóricas, ya sea dicho archivo constituido a través de narrativas de esclavos, biografías, autobiografías, cartas, periódicos, u obras de ficción. Se ofrece además como punto de partida para la recuperación de la memoria colectiva, mientras provee al mismo tiempo una base ética para la apreciación crítica de este catálogo creativo.

Una consideración de la ideología del *Tiempo Primero* en términos de un prototexto diaspórico nos permite proponer el *malungaje* en su contenido solidario y político no solamente en términos raciales sino también transraciales. Mientras los principales sujetos del *malungaje* son constituidos por la travesía y las minas, las plantaciones y otros lugares de trabajo de la producción colonial y la historia moderna transatlántica, su potencial (antirracista) emancipatorio inevitablemente se irradia hacia afuera en lo transracial. Es decir, mientras que la ideología racializada de la esclavitud del Atlántico moderno se abalanzó sobre los

africanos negros como sus víctimas principales, la masiva tarea histórica que se requiere para deshacer su pernicioso efecto acumulativo sobrepasará por mucho las potencialidades de cualquier política estrecha particular. En juego entonces, sería la problemática de una solidaridad capaz de trascender tanto los afanes del blanqueamiento en los órdenes social, político, económico y cultural en nuestras repúblicas, así como los afrocentrismos estrechos.[82]

La textualidad en sí misma del *Tiempo Primero*, siguiendo el ejemplo hasta aquí ofrecido, podría ofrecerse quizá, como un ejemplo de este principio para nuestros tiempos. Su valor radica en la transición de una narrativa principalmente oral a una forma escrita, vía la intervención del antropólogo cuya toma de posición como productor de conocimiento no esté alineada con la matriz del saber/poder occidental colonial y de dominación neocolonial que tan a menudo ha definido la disciplina. Aquí observamos los términos de solidaridad y mutuo respeto bajo los cuales al antropólogo Richard Price le fue otorgado el privilegio, por parte de los Saramaka, en 1978, de juntar los fragmentos dispares de la historia del *Tiempo Primero* en un texto (impreso), y su reconocimiento de su "autoría" y propiedad cultural (de los Saramaka) de la narrativa con la intención explícita de preservar y reivindicar (sin reemplazar o desplazar) las artes Saramaka de la memoria y sus manifestaciones orales (1983: 22-25). La aceptación por parte de los Saramaka de la presencia de un forastero y la acción de este último al traducir la narrativa al medio impreso va más allá de lo simbólico. En un movimiento que es reminiscente de los insurgentes Malê, quienes llevaron fragmentos del Corán a la batalla en Bahía en su alzamiento contra la esclavitud en

82 La cuestión de los frustrados anhelos de libertad para los nuevos ciudadanos afro en las Américas en el momento de la independencia, a pesar de su entrega en el campo de batalla, por ejemplo, rebasa los límites de este trabajo. Vale mencionar no obstante, las percepciones de "peligro negro" que acompañaban esta gestión en el Caribe y la Gran Colombia, por una parte, así como el doloroso episodio de la traición del modernizante líder de la revolución haitiana, Toussaint L'Ouverture, por la Francia napoleónica. Véanse, por ejemplo, a David Scott (2004), *Conscripts of Modernity: The Tragedy of Colonial Enlightenment*, y Aline Helg (1995), *Our Rightful Share: The Afro-Cuban Struggle for Equality, 1886-1912.*

1835, esta aceptación es también manifestada gráficamente en el hecho de que los Saramaka llevaron copias de este compendio de la historia e ideología del clan a la batalla (la historia del *Tiempo Primero* en forma de libro) en su reciente confrontación armada con el Estado surinamés.[83] De nuevo, la participación física de Price como un experto testigo para la comunidad de *Bush Negroes* cuando algunos de ellos demandaron el gobierno de Surinam por reparaciones que emergieron de abusos de derechos civiles asociados con la guerra civil, habla por sí misma.[84] Si desde el interior del clan la transferencia icónica del conocimiento del *Tiempo Primero* entre y a través de las generaciones es importante, el valor testimonial más amplio de esta transferencia es también claramente vital. Esto va más allá de su imputado valor académico como "trabajo de campo académico", ya que su intención y contenido contrainstitucional y emancipatorio es afirmado en el mundo real fuera de la academia.

Que el valor de la narrativa del *Tiempo Primero* para la comunidad diaspórica y general fuera hecho manifiesto a través de la conversión al medio impreso, pareciera ser una explicación más de la cultura fundamentalmente híbrida diaspórica. Esto es así, no obstante el aislamiento extendido de los *Bush Negroes* o de sus reclamos de una "otredad" afro-derivada que su aislamiento pudiera provocar. En *sranan tongo* or *taki taki*, la lengua vernácula surinamesa que los Saramaka hablan, recordamos que el término *matí*, aunque es un sinónimo de *sipi* o *shipmate,* permite una diferencia en significado que provee una distinción importante en la teorización de una extensión "transracial" a la política *malunga*. Ello permite un cruce de la solidaridad racial, via *sipi*, con una identificación no racial y acción vía "matidad", es decir, de lo racial a lo transracial. Esto explica por lo tanto los términos de "matidad" bajo los cuales Price podría ser incorporado en la lucha Saramaka. La lengua de *taki taki* en sí misma es un híbrido del Nuevo Mundo. Se formó en siglo XVII a partir de la asociación de los esclavos africanos propiedad de

83 Véase João José Reis (1993: 106), *Slave Rebellion in Brazil: The Muslim Uprising of 1835 in Bahía.*

84 Richard Price (1995), "Executing Ethnicity: The Killings in Suriname".

los ingleses y sus contrapartes propiedad de los holandeses, quienes ya podrían haber tenido un antecedente pidgin afroportugués. La mayoría de los hacendados ingleses se marcharían de la colonia dieciseisañera que habían establecido, en 1667, entregándola al gobierno holandés.[85] *Matí* refleja esta híbrida indeterminación etimológica en cuanto su uso es perfectamente congruente con el inglés *mate/matey* y con el étimo del holandés de Berbice (*Berbice Dutch*) *maatje* (Alsopp, 1996: 376), el cual, como *mate/matey*, también denota un amigo cercano.[86] En el análisis final, si el *malungaje* nació en el barco esclavista, es importante recordar que los marinos blancos también, apartando las diferencias de clase, fueron compañeros de barco de los africanos cautivos. Su degradación física por la enfermedad y su abandono por parte de sus antiguos capitanes en muchos de los puertos esclavistas del Nuevo Mundo ofrece la mejor prueba de su condición prescindible para la empresa capitalista más amplia. Marcus Rediker relata las conmovedoras escenas del rescate de antiguos marineros blancos de barcos esclavistas, quebrados e indigentes en puertos atlánticos, por parte de sus antiguos cautivos, quienes en muchas ocasiones les ofrecieron consuelo con comida o atención médica, o rescataron sus humanidades ofreciéndoles el ritual y el lugar de entierro una vez llegadas sus muertes (2007: 351-352).

Conclusión

La narrativa oral Saramaka, disponible por suerte en su forma escrita gracias a la intervención del antropólogo Richard Price, pone de relieve la amenaza de la amnesia producto del analfabetismo impuesto durante siglos de esclavitud. También nos pone sobre aviso en cuanto a las dificultades inherentes a la recuperación del pasado afrodiaspóri-

---

85 Ver Jan Voorhoeve y Ursy Lichtveld (1975), "The Origin of Surinam Creole", en *Creole Drum: An Anthology of Creole Literature in Surinam*; también Sydney Mintz y Richard Price (1992: 49), *The Birth of African-American Culture*.

86 Richard Alsopp, *Dictionary of Caribbean English Usage*, 376. El actual condado de Berbice en Guyana fue colonizado en 1627 por el holandés Abraham van Peere. El *Berbice Dutch* fue una lengua criolla producida entre la comunidad esclavizada con un léxico parcialmente basado en el Ijaw del África occidental.

co. Las autobiografías decimonónicas de esclavos estadounidenses, por ejemplo, con la presencia ubicua del amanuense, nos recuerda el corto número de personajes negros dentro de las tradiciones literarias del hemisferio, y de las aberraciones de representación evidentes en aquellas instancias en las que sí aparecían. El papel de sus patrocinadores blancos, a menudo ambivalentes por su emancipacionismo por una parte, y su compromiso con los intereses del Estado, por otra, revela el nivel de presión bajo el que trabajaron aquellos escritores afrodescendientes a los que tenemos acceso. En el caso del escritor cubano Juan Francisco Manzano, el único autobiógrafo latinoamericano esclavizado del que sabemos, queda palmario su sentido de temor y enajenación al dirigírsele una vez a su benefactor, el patricio Domingo del Monte, sobre el tema de su porvenir como escritor. En su carta a del Monte de 1835, indica su deseo de poder escribir en algún momento futuro, una verdadera novela cubana, es decir, sin la inhibición de la censura, ya colonial, ya postcolonial (Manzano, 1972: 87-88).

Como se ha sugerido anteriormente, las narrativas de Estado nacionales, tanto dentro del canon literario como fuera de él, y sus intenciones hegemónicas, históricamente hablando, son de gran relevancia al considerar el tema del pasado afro, debido a la naturaleza institucionalizada de la premisa cultural eurocéntrica en las Américas, y a su trayectoria racial de exclusión.[87] Como es bien sabido, existen varias iteraciones de una narrativa fundacional blanca/mestiza, tanto dentro como fuera de la literatura, y el mito de la democracia racial ejemplifica esta función del eurocentrismo en América Latina. Mientras tanto las barreras al alfabetismo y a la expresión literaria a través del hemisferio inhiben la producción de contradiscursos relevantes. La alteridad inmanente al *malungaje* en cuanto memoria y sensibilidad detendría las tendencias homogeneizantes y enajenantes del discurso de Estado y la literatura dominante, y promovería una premisa basada en el derecho y una trayectoria recuperativa, aun ante los intentos estatales de cooptación bajo

87 Véase Michael Hanchard (2008), "Black Memory versus State Memory: Notes toward a Method".

el precepto del llamado multiculturalismo. Como discursividad extra-nacional, desempeñaría una función reivindicadora parecida, aunque en esta instancia se enfocaría en el imaginario más amplio de la modernidad capitalista mientras considera también las rutas y raíces de la diáspora. Un ejemplo brillante de esto último se encuentra en la trilogía poética de 1967 de Kamau Brathwaite, barbadense, que lleva por título *The Arrivants.* Entre otras cosas, esta obra dramatiza y recupera el trauma colectivo de la dispersión original transatlántica, de la esclavitud, y de la errancia postemancipación de los afrodescendientes. A la vez nos construye una bella e intrigante imagen de acercamiento mitopoética al continente africano. De forma parecida, Nicolás Guillén, poeta nacional de Cuba, en un poema de hace varias décadas sobre identidad, lamentó la enajenación provocada por el hispanocentrismo y la resultante sofocación de su posibles apellidos ancestrales africanos como marcadores identitarios. En "El apellido" Guillén saludó la "sangre remota" de sus "primos lejanos" como parte de una gestión de recuperación, identificación, y reivindicación afro-diaspóricas. En este poema la solidaridad, la sensibilidad extra-nacional y el optimismo milenial del hablante se expresan a través de la declaración inolvidable que "sin conocernos nos reconoceremos en los ojos cargados de sueños" (Guillén, 2002: 252).

Finalmente, la escritora estadunidense y ganadora del Premio Nobel de literatura, Toni Morrison, también como lo hiciera Guillén en otro momento, ha discurrido elocuentemente sobre las lagunas raciales en su tradición literaria nacional, y las distorciones que acompañan la estética de la supremacía blanca. Morrison, al responder a la omisión de la experiencia afro del imaginario colonial literario se dedica a la tarea de reparar lo que considera un legado cultural roto. Esto lo hace a través de una práctica literaria inspirada en los códigos culturales y lingüísticos de la vernácula afro-estadunidense y basada en las vivencias reales e imaginarias de su familia, sus conocidos, y su comunidad étnica-cultural imaginada tanto del presente como del pasado. De hecho su novela *Beloved* (1987), inspirada en la historia de la madre esclavizada Margaret Garner, forzada a cometer el matricidio en 1865, en la que reivindica una mujer demonizada por la opinión del día, no sólo la re-

humaniza mientras construye con sentimiento y sutileza el mundo de vida de los esclavizados bajo la dictadura racial, también contribuye un componente necesario al imaginario nacional mientras demuestra una ética *malunga* de empatía y solidaridad transhistórica. Inevitablemente el valor de estas narrativas y otras parecidas residen en su poder para crear y participar en estructuras de memoria y alteridad en tensión crítica con las narrativas dominantes y las historias oficiales. Ellas forman un baluarte contra el olvido y asumen una posición en relación a la injusticia de ayer y de hoy. Su objetivo final, como el de los viejos cimarrones y cimarronas, está en la consecución de cada vez más libertad.

Capítulo 5

PEDAGOGÍA Y ANTROPOLOGÍA FILOSÓFICA DEL ESCLAVO AFROAMERICANO[88]

Stephen Nathan Haymes

En el análisis que realizó Lewis Gordon sobre la situación de Frederick Douglass como esclavo negro, destaca que "la esclavitud estadounidense constituyó un proyecto coordinado de deshumanización" (Gordon, 1999: 222). De hecho, va más allá cuando asegura que, "Esta dimensión fue la que aportó su característica particularmente racista anti-negro", si se entiende bien, "el racismo consiste en la negación de la condición humana de otro ser humano en virtud de su pertenencia racial" (ibídem). Tales relaciones niegan la presencia de otro ser humano ya que el Otro se convierte en "una especie de presencia carente de presencia humana" (Gordon, 1999: 223). Gordon comenta:

> Al convertirlos forzosamente en propiedad, incluso las súplicas lingüísticas —llamamientos de reconocimiento— se silencian, no se oyen, la gesticulación con las manos, los gestos pidiendo reconocimiento son invisibles. No se trata de que no provoquen impulsos entre los ojos y el cerebro, sino que se ha impuesto una minuciosa disciplina de lo invisible. Por lo tanto, el esclavo negro paradójicamente es una invisibilidad

88 Publicado originalmente en inglés en *Not Only the Master's Tools: African American Studies in Theory and Practice*, editado por Lewis R. Gordon y Jane Anna Gordon, Boulder-London: Paradigm Publishers, 2006. Traducción al español por Amanda Black.

vista a este respecto: el hecho de que se le vea como esclavo negro, hace que no se le vea como un ser humano. (p. 223)

La información que aporta Gordon acerca de la realidad existencial del esclavo negro proporciona un marco teórico que permite comprender que la formación de la pedagogía del esclavo está relacionada con las situaciones a las que diariamente se enfrentaban los esclavos afroamericanos, en las que se cuestionaba constantemente su existencia como seres humanos. Como resultado, los esclavos pusieron toda su atención en el contenido ontológico de las creencias racistas anti-negro, lo que significó una orientación pedagógica dentro de la cultura del esclavo afroamericano en la que el objetivo de la pedagogía del esclavo no sólo se dirigía a defender sino también a articular una expectativa o una visión ética de la condición humana del esclavo como persona "negra".[89] Por lo tanto, el objetivo pedagógico de la cultura del esclavo estaba ligado al tratamiento del problema del sufrimiento de la población negra, que a su vez estaba relacionado con la consciencia de su valor como ser humano. Y precisamente al mitigar el sufrimiento, la cultura del esclavo planteó cuestiones ontológicas y teológicas sobre qué es el ser humano y lo que debería ser. Paulo Freire destaca que los supuestos filosóficos y antropológicos de la pedagogía implican una "postura [filosófica] [...] y dicha postura implica —más o menos explícitamente, dependiendo de la ocasión— una interpretación de persona de mundo" (Freire, 1988: 6).

Para muchos intelectuales afroamericanos contemporáneos, la esclavitud racial es uno de los momentos más significativos que marcaron históricamente la cultura y la vida de los afroamericanos. Por ejemplo, en la teología negra, en la literatura negra, en la filosofía africana, en la historiografía negra, en el arte dramático negro y en la musicología negra, la cultura esclava ha sido esencial para la interpretación de asuntos fundamentales sobre la particularidad de la condición humana para los afroamericanos.[90] Exceptuando algunos de ellos, no ocurrió lo

89 Véase, por ejemplo, Levine (1978).
90 Véase, por ejemplo, Cone (1991); Connor (2000); Goatley (1996); Hopkins (2000); Therman (1975); Du Bois (1999); Gordon (1997a); McGary y Lawson (1998);

mismo con el pensamiento educacional afroamericano. En este caso se ha tendido a ignorar las preocupaciones ontológicas, teleológicas y existenciales de la cultura del esclavo afroamericano y la manera en que dichas preocupaciones pueden contribuir al desarrollo de un humanismo radical en el pensamiento educacional afroamericano. La razón se encuentra en que lo pedagógico se ha conceptualizado de un modo muy restrictivo, dando a entender que la pedagogía o la educación dentro del pensamiento educacional afroamericano ha tendido a reducirse a cuestiones de alfabetización. A lo que no se presta atención es a la manera en que la cultura del esclavo funcionaba desde un punto de vista pedagógico. Es decir, a cómo se transmitían implícitamente valores y conocimientos que enseñaban a los esclavos negros a vivir una existencia humana, que no consistía simplemente en sobrevivir, sino también en prosperar, a pesar de la presión del cautiverio.

Sin embargo, la elección de continuar viviendo pese a la esclavización se trata fundamentalmente de una cuestión existencial que se asocia a la consciencia del esclavo de su valor como ser humano. La única obra publicada que trata de manera explícita el problema del valor del esclavo como una preocupación pedagógica del esclavo afroamericano es *Deep Like the River: Education in the Slave Quarter Community* (1978), escrito por Thomas Webber. Existen otros libros bastante conocidos que no tratan directamente este tema, aunque sí proporcionan información importante acerca de la función pedagógica y la organización de la cultura del esclavo afroamericano.[91] No obstante, se trata generalmente, incluido *Deep Like the River*, de estudios históricos acerca de la esclavitud, que no explicitan de forma teórica las dimensiones existenciales, ontológicas y teleológicas, y por lo tanto filosóficas, de la pedagogía dentro de la cultura del esclavo afroamericano. Además de este trabajo, existen estudios en los que la educación del esclavo se reduce a la alfabetización. Esta investigación se centra en el papel de la alfabeti-

Lott (1998); Lawson y Kirkland (1998); Davis y Gates (1985); y Hazzard-Gordon (1990).

91 Véase, por ejemplo, Gutman (1976) y Levine (1978).

zación del esclavo en la instrucción religiosa, así como en las primeras iniciativas llevadas a cabo por esclavos y ex-esclavos para crear escuelas negras con el fin de desarrollar una moderna cultura política negra en el sur pos-esclavista de los Estados Unidos.

Los dos trabajos publicados más conocidos y respetados que han tratado esta perspectiva son *When I Can Read My Title Clear: Literacy, Slavery, and Religion in the Antebellum South* de Janet Duitsman y *The Education of Blacks in the South, 1860-1935* de James D. Anderson. La tesis central de ambos autores es que los esclavos y ex-esclavos poseían creencias fundamentales en el valor de la cultura escrita. Anderson y Cornelius desarrollan argumentos distintos sobre el modo en que esta creencia se basaba en la idea de que la alfabetización condicionaba la aparición de la autoestima, la autodeterminación y de una consciencia de liberación en las comunidades de esclavos y ex-esclavos. Si bien esto puede ser cierto, la consecuencia inesperada de la sobredeterminación de ambos autores en lo referente a la alfabetización es que la dignidad personal, la autodeterminación y el desarrollo de una consciencia de la liberación parece ser sólo una función de la cultura escrita. La cuestión que se plantea aquí no es si la cultura del esclavo era una cultura alfabetizada o no, porque lo era ambas cosas. Y como muestra Cornelius con claridad, aproximadamente el 30 por ciento de la población esclava estaba alfabetizada. Sin embargo, añadiría que tanto los alfabetizados como los no alfabetizados se sitúan dentro de un contexto vivido de gran relevancia pedagógica. La cultura del esclavo fue la que les enseñó a vivir una vida humana en un sistema que trataba de "domesticarlos" como si fuesen animales salvajes.

De hecho, como fuerza pedagógica, la cultura del esclavo se ocupaba existencialmente de los conflictos de los esclavos acerca de la responsabilidad y la preocupación, y acerca de la reafirmación de la vida. El nihilismo suicida se articulaba, no mediante un argumento o una razón, sino mediante historias —en las narraciones, la música y el arte— que iban directas al corazón del esclavizado.[92] Junto con la pedagogía del

92 Véase Connor (2000: 2, 2000b: 6-7). Gordon señala que la filosofía existencial no es exclusiva de los europeos. Apunta que: "El corpus textual que constituye el exis-

esclavo, existe "un valor ontológico de la palabra hablada [que] principalmente no pretende transmitir información sino producir un cierto efecto físico en el oyente" (Hadot, 1995: 19). La intención no se centraba simplemente en desarrollar la inteligencia de una persona sino también en transformar todos los aspectos de su ser: el intelecto, la imaginación, la sensibilidad y la voluntad. La meta de la pedagogía del esclavo como postura filosófica consistía en orientar al esclavo hacia la elección de un modo de vida que reafirmara su existencia como ser humano. En *Souls of Black Folk,* W. E. B. Du Bois afirma: "[Las canciones de los esclavos] son la música de un pueblo descontento, los hijos del desencanto. Hablan de la muerte y el sufrimiento, y el anhelo callado de un mundo más verdadero, de pensamientos vagos y maneras ocultadas" (1999: 156-157). Es decir, que para reafirmar el valor de los esclavos, las canciones de los esclavos tenían que expresar un propósito para los esclavos. Dicho de otro modo, esas canciones tenían la función de acto de memoria que alimentaba sus sueños de un mundo futuro. Las canciones de los esclavos permitieron que surgiera un modo de consciencia que resultaba creativo y transformador porque en su visión era profético.

El presente capítulo no se centra en la pedagogía del esclavo como oportunidad de enseñanza, ni se trata de un estudio histórico de la educación o la pedagogía del esclavo. Más bien, tiene como intención tratar de una manera más amplia el problema filosófico de la pedagogía con

---

tencialismo europeo es sin embargo la respuesta de un continente a un conjunto de problemas que datan del momento en que los seres humanos se enfrentaron a problemas de angustia y desesperación. Esto discrepa de la responsabilidad y ansiedad, de la reafirmación de la vida y el nihilismo suicida, precedió las formulaciones de Kierkegaard acerca del temor y temblor, planteó cuestiones que superaban la insistente perspectiva eurocéntrica a un reducido conjunto de textos. La filosofía existencial plantea problemas de libertad, angustia, temor... Plantea estos problemas centrándose en la condición humana." Esta visión hace que Gordon pregunte a los escépticos, "si los esclavos no se preguntaban por la libertad, sufrían angustia, percibían las paradojas de la responsabilidad, tenían preocupaciones sobre el propósito, temblores de una sociabilidad rota, o un deseo ardiente de liberación. ¿Acaso no encontramos menciones de lucha con estos temas en los proverbios tradicionales africanos y relatos folclóricos que los esclavos llevaron al Nuevo Mundo?"

respecto a las preocupaciones acerca de la ontología, como problema existencial en la cultura del esclavo afroamericano. Se trata asimismo de la naturaleza de la deshumanización del negro bajo la esclavitud racial. Al proceder de este modo, podremos comprender mejor cómo la experiencia vivida de ser un "esclavo negro" impulsó una particular orientación existencial respecto a la pedagogía del esclavo. Se apoya en esta discusión la perspectiva de que las preguntas sobre la naturaleza del ser humano supusieron una preocupación filosófica profunda para los esclavos afroamericanos, y que dichas preocupaciones determinaron las intenciones pedagógicas dentro de las barracas de esclavos y comunidades afroamericanas más pobladas (Webber, 1978: 156-245, 249-250). Es decir, debido a que los esclavos se encontraban preocupados con la cuestión de su ser, la filosofía de la existencia presupuso los objetivos de la pedagogía del esclavo y ahondó en la experiencia de raza y racismo que los esclavos habían vivido como negros. Se trataba de una filosofía de la existencia que planteaba, parafraseando a Alain Locke, la "realidad vivida del valor" de ser negro, una perspectiva filosófica que tenía como prioridad la vida interior de los negros (Gordon, 2000b: 4; Locke, 1983: 242-251). En este punto aparece la consideración de que la consciencia que posee el esclavo de su existencia como negro, y por lo tanto su significado, se encontró de manera hermenéutica. Otra consideración es que la realidad existencial de este hallazgo fue el ímpetu tras la pedagogía del esclavo que trata el problema de la deshumanización del negro, y por consiguiente, del sufrimiento de éste bajo la esclavitud racial. Debido a esta preocupación, los esclavos se ocuparon, si usamos la definición de Karl Jasper, en filosofar. Antes de volver a estos temas, desarrollaré un contexto que permita comprender por qué la importancia que daban los esclavos a su condición humana marcó de una manera tan profunda las preocupaciones pedagógicas de la cultura del esclavo afroamericano.

El problema existencial de la ontología en la cultura del esclavo afroamericano

La consciencia del esclavo, que dio forma a los objetivos de la cultura del esclavo, estuvo marcada por una ontología existencial que sur-

gió de la experiencia vivida por los esclavos con el proyecto deshumanizador de la esclavitud estadounidense. Por ejemplo, entre 1935 y 1939, el Federal Writers' Project del Works Project Administration (WPA) recogió testimonios orales de ex-esclavos.[93] La defensa de su condición humana como negros fue el tema central que recorren los testimonios de los antiguos esclavos. Este hecho aparece en el testimonio de Tom Windham, ex-esclavo de Arkansas, cuando declara, "Creo que deberíamos tener nuestra libertad, porque no somos ni chanchos ni caballos: somos carne humana" (Windham, 1972: 211). Mediante sus testimonios orales, no obstante, los ex-esclavos comparan constantemente su estatus deshumanizado con la condición de animales domésticos, estableciendo paralelismos entre sí mismos y la subordinación de los animales domésticos.

La identificación de similitudes entre la condición de esclavos y animales domésticos constituye una tradición que es muy anterior a la popularidad que tuvo esta analogía en el sur de los Estados Unidos prebélico. Por ejemplo, Herodoto, cuando se refiere a los esclavos emplea el término griego *andraphon*, que significa "criatura alimentada por el hombre": una palabra desagradable basada en la analogía de "'cuadrúpedo, por ejemplo el ganado'" (citado en Jacoby, 1994: 90). La esclavización de seres humanos surgió al mismo tiempo que la domesticación de animales cuando las comunidades humanas pasaron de ser sociedades de cazadores y recolectores a sociedades agrícolas (p. 90-91). De hecho, "todas las prácticas empleadas para domesticar animales —como golpear, encadenar, marcar, castrar y cortar orejas— también las usaron los humanos con los esclavos humanos" (p. 90). Lo que resulta tan parecido es que el deseo por conseguir el control, ya sea de un esclavo o de un animal doméstico, borra la mayoría de las distinciones. La esclavitud, dicho de otro modo, se puede interpretar como la domesticación de seres humanos porque, como animales domésticos, los amos desean di-

93 Desde mediados hasta finales de los años 1930 el Works Project Administration Federal Writers Project entrevistó a ex-esclavos. Esos testimonios orales los compiló y editó Rawick (1972) en cuarenta y un volúmenes.

rigir o controlar la reproducción, el comportamiento y el movimiento de sus esclavos (p. 91).

Ahora bien, si la esclavitud era una institución que trataba a los seres humanos como animales domésticos, ¿cómo se llegó a la situación en la que los seres humanos se asemejaban al ganado? Además de inventar "una categoría inferior de humanos que se diferenciaban poco de una bestia", los esclavos fueron por lo general prisioneros extranjeros y no miembros de una sociedad propia. Además, la diferencia lingüística fue la distinción más empleada para categorizar a los prisioneros extranjeros considerados como animales y con razón esclavizados —"forasteros", como fueron denominados. Desde la perspectiva de los amos, el habla ininteligible de los prisioneros extranjeros implicaba una falta de racionalidad, lo que hacía que estos no parecieran totalmente humanos, y por lo tanto debían ser tratados como si fueran animales. En el caso de los esclavos africanos no fue sólo su "habla ininteligible" sino también, de manera más significativa, su piel oscura que permitía a los demás tratarlos como si fueran animales (Jacoby, 1994: 94-95).

En *White over Blacks*, Winthrop Jordon sostiene que "lo negro" africano representaba para los europeos la naturaleza animal del "negro" (Jordan, 1968: 216-259). De hecho, los relatos de viaje de los exploradores europeos en el África occidental indican que el animal más parecido al ser humano era el mono, y que debido a la proximidad geográfica existían sospechas de cópula entre ambos. Estos relatos de viajes dieron lugar a una creencia popular de que el negro y el mono mantenían una relación de parentesco más cercana que el negro y el europeo. Esta creencia fue condicionada de forma confusa el concepto de la *scala naturae*, extendida entre los europeos del siglo XVIII, que señala que hubo continuidad entre el ser humano y el animal, pero que el negro constituía la unión entre ambos (Jordon, 1968: 482-505). Puesto que no se estableció una relación clara entre el ser humano y el animal en la *scala naturae*, el negro, aunque emparentado con la familia humana, se consideraba como una especie inferior de humano porque el "negro estaba más cerca del mono que de los otros seres humanos" (p. 230).

Esto hizo que surgiese la posibilidad de hibridación de las dos especies, lo que significaba que ambas "podrían cruzarse para producir una tercera que, a su vez sería capaz de reproducirse" (p. 235-236). Lo que se sugería era que "el negro podía procrear con el mono, o bien que el negro surgió de algún cruce con ese animal" (p. 235). La asociación de "la naturaleza negra" del negro con el hecho de que el negro fuese un cruce de ser humano y animal —lo que revela un estatus infrahumano del negro—, constituía el fundamento de la esclavitud. St. Clair Drake (1991) en *Black Folk Here and There* sostiene que la esclavitud racial fue una forma de cautiverio que "difería profundamente de los sistemas de esclavitud que eran frecuentes en el Mundo Antiguo" (p. 24). Pero va más allá al afirmar que "en el nuevo sistema se esperaba que el propietario difiriera físicamente del esclavizado. La existencia de casos excepcionales de amos a los que se les permitió salir de la 'raza negra inferior' se consideraba una anomalía y en ningún caso los blancos podían 'caer' en estado de esclavitud" (Drake, 1991: 24).

Los testimonios orales del WPA fueron informados por la experiencia de raza y racismo vivida bajo la esclavitud estadounidense. El recuerdo del cautiverio de los ex-esclavos fue moldeando su consciencia de sí mismos como "gente negra" esclavizada. Por consiguiente, su concepción de raza y racismo surgió de su condición anterior de esclavización junto con sus encuentros diarios con los blancos y las instituciones blancas del sur prebélico. Particularmente, los testimonios orales muestran que la experiencia vivida de los esclavos —o más bien, su consciencia de sí mismos como raza, o más exactamente como "negros"— estaba ligada a su miedo de ser considerados como animales. Como se señaló antes, los ex-esclavos se quejaban de que bajo la esclavitud racial los blancos apenas distinguían a los negros de los animales domésticos. Es más, en todos sus testimonios orales, los ex-esclavos asocian su situación como esclavos a su condición de ganado (Bay, 2000).

La interpretación de su condición en este sentido contradice la idea de que la esclavitud estadounidense fue una institución paternalista. Las metáforas de animales que los ex-esclavos emplean para des-

cribir su condición de esclavización trastoca la consideración de que la esclavitud se trataba de una institución humana porque se basaba en la ideología del paternalismo, en la obligación y en el deber del amo del esclavo de ocuparse de sus esclavos como un padre cuida de los hijos que tiene a su cargo. Desde la perspectiva del amo del esclavo, estos deberían tratarse como a niños porque se creía que sus capacidades morales e intelectuales no les permitían hacerse cargo de sí mismos. En *American Negro Slavery,* el historiador sureño Ulrich B. Phillips confirma esta posición apologista en favor de la esclavitud por parte de la clase de los agricultores antes de la Guerra Civil estadounidense. Phillips usó los diarios y los registros de la plantación realizados por los amos de los esclavos así como los diarios de viajes de los visitantes extranjeros al sur de los Estados Unidos de antes de la guerra para corroborar su tesis de que la esclavitud estadounidense no consistió en una institución severa en cuanto al trato de los esclavos. Phillips señala, “En resumen, su despotismo, si se puede denominar así, era bienintencionado y sobre todo tuvo efectos positivos” (Phillips, 1966: 328).

Según Phillips, el gobierno patriarcal que ejercía el agricultor esclavista se hallaba dominado por un espíritu paternalista que Laurence Thomas afirma que caracteriza al esclavo como un “simplón moral” (Thomas, 1993: 119). En el siguiente fragmento Phillips vuelve a hablar del relato de viaje de un visitante británico que conversa con un agricultor, “Yo los respeto como si fueran mis hijos, y ellos me consideran un amigo o un padre. Si me los quitaran, sería lo peor que les podría pasar” (Phillips, 1966: 308). Phillips encontró también argumentos para esta conclusión en la última voluntad y en el testamento de un agricultor, donde éste señalaba que “lo que impedía la liberación de … sus esclavos era la creencia de que el cuidado de los amos generosos y humanos sería mucho mejor para ellos que un estado de libertad” (p. 329). La actitud de los agricultores hacia sus esclavos, como afirma Phillips, contribuyó a crear un régimen de esclavitud en el sur de los Estados Unidos cuyo sistema de control fue moderado. Por lo tanto, Phillips asegura que, “a los esclavos se les impelía no tanto por medio del miedo, si no por medio de la fidelidad, el orgullo y con la posibilidad de una recompensa” (p.

294). Phillips cita la siguiente entrada del diario de un agricultor como ejemplo de la moderación en el trato de esclavos: “Nunca me entrometí en sus asuntos conyugales ni domésticos, sino que les dejé que lo hicieran a su manera... Mi intención era fomentar su ambición y apego por medio de la amabilidad, sin deprimir sus espíritus mediante el miedo y el castigo” (p. 294).

En sus testimonios orales los ex-esclavos rebatieron esta visión paternalista de la esclavitud estadounidense, al exponer en cambio que la relación que existía entre amos y esclavos no era una relación familiar, ni tampoco una relación como aquella que hay entre los padres y los hijos a su cargo, sino algo más parecido a la relación que se da entre los amos y sus animales domésticos. Por ejemplo, los antiguos esclavos realizaron comparaciones entre la manera en que eran alimentados y el modo en que vivían como esclavos y el cuidado y alimentación de los animales de granja (Carter, 1972: 356; Johnson, 1972: 2049; Peters, 1972: 326; Williams, 1973: 235).

Aquellos ex-esclavos que recibían una alimentación satisfactoria y de buena calidad durante su esclavización, declararon que el hecho de ser bien alimentados no debe confundirse con recibir un trato humano porque los amos ricos también cuidaban de su ganado con indulgencia (Milling, 1972: 194). Por otro lado, los antiguos esclavos que no recibieron una buena alimentación durante su cautiverio se quejaban de que los animales de sus amos comían mejor que ellos (Cole, 1972: 225). Y de nuevo, puesto que a los esclavos se les podía golpear, criar o vender, los ex-esclavos se veían como ganado durante su esclavitud (Jones, 1972: 2146; Watson, 1999: 451).

Orlando Patterson, en *Slavery and Social Death*, sostiene que la esclavitud marcó la penosa situación existencial e histórica de los esclavos negros en las Américas. Los esclavos no sólo dudaron de su naturaleza humana sino que se hallaron en la absurda posición de tener que defenderla. Para que la esclavitud funcionara de esta manera, el cautiverio humano no puede reducirse solamente a “un modo de producción en el que el trabajo es la relación social más importante” (Aronowitz, 1994:

210, 212).[94] Éste es el caso por el que "en la esclavitud," comenta Patterson, "la riqueza considera al trabajo forzado directo no como capital, sino más bien como una relación de dominación" (Patterson, 1982: 2). Patterson sostiene que la esclavitud constituye una forma distinta de dominación social cuyos rasgos se pueden diferenciar de las relaciones capitalistas de la explotación económica. En un sistema de esclavitud, añade, la explotación económica se presupone mediante la creación de un orden simbólico elaborado que borra mediante "instrumentos simbólicos" el estatus del esclavo como persona, y lo convierte en una "persona muerta socialmente" (1982: 37).

En este caso Patterson rechaza, textualmente, "la visión simplista y materialista", que asegura que "fracasa al tener en cuenta este problema". Es más, describe la esclavitud como "un proceso que implica varias fases de transición" (1982: 38). Al principio, "al esclavo se le desarraiga violentamente de su entorno. Se le desocializa y despersonaliza. Este proceso de negación social constituye la primera fase de esclavización, que es esencialmente externa" (Patterson, 1982: 38). La segunda fase "implica la introducción del esclavo en la comunidad del amo, sin embargo, esto supone la paradoja de presentarlo como un no-ser. Este rasgo explica la importancia del derecho, la costumbre y la ideología en la representación de la relación del esclavo" (p. 38). Por lo tanto, los instrumentos simbólicos constituyen la correspondencia cultural de los instrumentos físicos usados para dominar el cuerpo del esclavo. Sin embargo, los "azotes simbólicos" que se dieron desde muchas ámbitos de la cultura se concibieron a partir de materiales distintos de los "azotes literales" (p. 37). Patterson declara, "Los amos emplearon rituales especiales de esclavización con los primeros esclavos que adquirieron: el simbolismo

94 Stanley Aronowitz (1994) señala que para Patterson "denominar esclavitud a una relación de dominación cuestiona una reivindicación importante de los teóricos más recientes: que el sistema del esclavo se define como un modo de producción en el que el trabajo constituye la relación social más importante." Aronowitz concluye afirmando que la atrevida tesis de Patterson –de que la esclavitud es, ante todo, una dominación social– representa un "paso hacia la redefinición radical de la esclavitud." Para un análisis parecido, véase David Brion Davis (1983).

de los nombres, de la ropa, del corte de pelo, del lenguaje y de las marcas corporales. Y emplearon, especialmente en los sistemas de esclavos más avanzados, el sagrado símbolo de la religión" (1982: 37-38).

Al establecer esta conexión, Patterson sostiene que aunque la esclavitud conllevó infligir un dolor severo, la brutalidad no fue el peor elemento de la esclavitud. Por el contrario, Patterson argumenta que la brutalidad moral —la capacidad del amo para convertir al esclavo en alguien sin nombre e invisible como ser humano por medio del uso de instrumentos simbólicos que provocaron que el esclavo se transformara en lo que Patterson denomina "muerto socialmente"— fue la más degradante.[95] Sin embargo, en la medida en que el esclavo asumió que se había transformado en una no-persona, sin ningún reconocimiento social aparte de ser un esclavo, éste sufrió un destino violento. En este contexto Patterson explica que la esclavitud fue "una de las formas más extremas de dominación, que se acercan a los límites de poder total desde el punto de vista del amo, y de total impotencia desde el punto de vista del esclavo" (1982: 2).

Lo que se ha querido destacar en este punto es que durante la esclavitud, a los antiguos esclavos les preocupaba especialmente no ser confundidos con animales domésticos. Patterson describe la realidad histórica que llevaba a los esclavos a este temor mediante su concepto de "muerte social", un término que destaca en qué medida los procesos de esclavización intentaron acabar con el derecho de una persona a vivir como un ser humano. Por lo tanto, Patterson anticipó la penosa situación existencial creada por el cautiverio humano, que resulta también complicado por el hecho de que las características físicas de los esclavos afroamericanos —en particular, su "naturaleza negra"— funcionó ideológicamente como un fundamento que los amos tomaron para esclavizarlos y tratarlos como si fueran ganado.

95 Patterson declaró también, "Si el esclavo ya no pertenece a una comunidad, si no posee una existencia social a excepción de su amo, entonces ¿qué es? La respuesta inicial en casi todas las sociedades esclavistas fue definir al esclavo como una persona muerta socialmente" (1982: 38).

Lo absurdo de la situación existencial que sufrieron los esclavos afroamericanos se encontraba en el hecho de que tenían que probar que eran seres humanos no sólo a los otros, sino también a ellos mismos. Lo que sugiere que "el racismo no consiste simplemente en epistemologías y creencias racistas, sino en su contenido ontológico, en la naturaleza de las personas, esto es, la totalidad de la cuestión del ser de ese grupo" (Gordon, 1999: 108).[96] A los esclavos se les forzó por lo tanto a responder a asuntos ontológicos en lo relativo a su existencia como seres humanos. De hecho, para los esclavos la elección de continuar viviendo se trataba esencialmente de un problema ontológico que se asociaba a los sentimientos y pensamientos de los esclavos acerca de su propio valor. La noción de Alain Locke de la "realidad de valores vivida" propone que los valores funcionan como imperativos de acción y como normas de preferencia y elección" (1989: 35). Los valores y conocimientos transmitidos por la cultura de esclavos en lo que respecta a su estatus ontológico, como negros, no fue sólo pedagógico sino que también tenía un carácter filosófico.

Para Locke, pues, la filosofía no puede estar exenta de valores, puesto que los valores son fundamentales en la vida humana. En resumen, la filosofía constituye una actividad subjetiva o, como apunta Locke, "se trata solamente de los rasgos de una personalidad, su carácter y su actitud" (1989: 36). Y puesto que "los valores tienen su origen en la actitud, y no en la realidad [absoluta y objetiva], y nos conciernen a nosotros mismos, y no al mundo" (p. 36), hacer filosofía o filosofar está vinculado a la elección que llevamos a cabo de los valores que rigen nuestro modo de vida. Locke afirma que, "Todas las filosofías son, a fin de cuentas, filosofías de vida y no de una realidad abstracta, incorpórea y 'objetiva'; son productos del tiempo, del lugar y de la situación, y por lo tanto se trata más bien de sistemas de historia programada que de una eternidad sin tiempo" (1989: 34).[97] De acuerdo con esta pers-

---

96 Gordon señala asimismo que "la raza se tiene que entender por medio de la ontología, es decir, de la ontología existencial, y no epistemológica" (1997: 108).

97 Según Hadot: "Las filosofías de vida [...] representan una elección de vida, el deseo de vivir de un modo u otro, con todas las consecuencias concretas que implica para la vida cotidiana" (1995: 27).

pectiva, Edmund Husserl sostiene que la reflexión filosófica difiere del "pensamiento positivista" de las ciencias naturales en el que se contemplan asuntos relacionados con la condición humana; asuntos que, en vista de la tragedia y convulsión humanas, se centran en el significado y el sinsentido de la existencia humana en su totalidad (1995: 318). Karl Jaspers explica igualmente que "la filosofía aborda al ser en su totalidad" (1995: 8) y que "el hecho de filosofar se estimula por medio de las llamadas situaciones finales" (1995: 1-2; véase también Wallraf, 1970: 141-166). Éstas son, según Jaspers, "situaciones de trascendencia profunda" que hacen que pongamos en duda la totalidad de nuestro ser. El autor concluye afirmando que, "Cuando la duda socava los valores y principios por los que las personas rigen sus vidas es cuando se requiere filosofar" (citado en Wallraff, 1970: 141). El hecho de hacer filosofía, o lo que Jaspers llama "filosofar", toma en consideración por lo tanto las paradojas o contradicciones de nuestro ser. El origen del hecho de filosofar radica pues en la situación de nuestra existencia, una situación que se caracteriza por la libertad, pero una libertad que nos enfrenta a una constante incertidumbre. Esto supone un conocimiento de la ontología que equivale el *ser* con el *convertirse*. Por ejemplo, Jaspers sostiene que ya que al ser lo engloba o lo construye la existencia, el ser se encuentra siempre en el proceso del convertirse. No obstante, Jaspers emplea el término *Existenz* en lugar de "existencia" para aclarar este punto. Ésta, la existencia, es una existencia empírica, y la otra, *Existenz*, es nuestra consciencia de ser libres. Lo que presupone que, como seres humanos, poseemos el potencial de trascender o sobrepasar lo que somos como seres vivos (Jaspers, 1995, 1971). La equiparación del ser con la libertad supone que el ser escapa o se desvanece en nuestra consciencia y sólo se puede comprender de manera existencial, esto es, comprendido en relación con nuestras circunstancias vividas. La consciencia del ser está ligada a la consciencia que poseemos de nuestra situación en el mundo. Por consiguiente, el origen de la cuestión del ser empieza con la situación del interrogador (Kruks, 1990: 11-13). Dicho de otro modo, puesto que el esclavo es un ser situado, y por lo tanto corpóreo, éste no es sólo un ser que piensa, que conoce, consciente de sí mismo, sino un yo que es

consciente de que es un ser vivo. En este caso, de forma subjetiva, se amplía para reconocer que el "'yo' es irreduciblemente consciente" (Kruks, 1990: 12). En consecuencia, la subjetividad del esclavo y del mundo social que lo rodea, en el que éste vive, son mutuamente permeables. El esclavo viene a descubrirse a sí mismo como si poseyera un físico, una raza y un género particulares, y como si hubiese nacido en una situación humana única: con una particular localización espacial y temporal y un contexto cultural y económico (Kruks, 1990). Por ejemplo, el esclavo nace y construye una historia personal fuera del contexto de la esclavitud en el que la dominación racial representa un rasgo esencial que marca su situación existencial. Es decir, que los esclavos como individuos afrontan el sentido de su existencia como esclavos, pero también deben afrontar el sentido de su transfiguración violenta en "negros" con el fin de expresar de manera simultánea su estatus infrahumano y su condición natural de esclavos. El contexto vivido o situación de existencia para el esclavo, por lo tanto, consiste en existir no simplemente como un esclavo sino como un esclavo "negro". Y en un mundo antinegro como el que construyó la esclavitud racial, ser convertido en un esclavo "negro" implicaba convertirse en un no-ser y generar dudas en la subjetividad del esclavo acerca de su naturaleza humana como negro. Gabriel Marcel sostiene que "el ámbito del ser es aquel en que nuestra propia situación, la situación del interrogador, se pone en duda y se convierte en el objeto de nuestro examen" (citado en Wahl, 1969: 55). Pero en el caso del esclavo negro, lo que se pone en duda y se examina es su ser como humano. Dicho de otro modo, la situación particular del cuestionamiento del negro es una situación en la que lo que se pregunta es, "¿Qué soy?" en vez de, "¿Quién soy?" (Gordon, 1997: 104). En el primer caso, la naturaleza humana de uno y su carácter único es algo dado. En el segundo, la naturaleza humana de uno se pone en cuestión y se niega. En consecuencia, lo que se niega es la legitimidad de la existencia del esclavo negro (Fanon, 1963: 47).

Asimismo, la preocupación de la cultura del esclavo por la cuestión de "lo negro" de los esclavos está ligada a la aparición de la modernidad occidental. El rasgo que caracterizó a la modernidad occidental,

que se hallaba involucrado en el desarrollo del colonialismo, de la conquista y esclavización de los pueblos no europeos, fue la violenta transformación de los pueblos africanos en "negros" en África, las Américas y Europa. Es más, los negros son un pueblo moderno puesto que su preocupación por la cuestión de su "naturaleza negra" es un rasgo esencial o un fenómeno debido al "otro lado" de la modernidad (Dussel, 1998). En *Black Skin, White Masks*, Frantz Fanon apunta que, "La civilización blanca y la cultura europea habían forzado una desviación existencial en el negro. Lo que a menudo se denomina el alma negra es un constructo blanco" (1967: 110). Por consiguiente, como señaló Fanon, en un mundo anti-negro el negro "[se incita a luchar desesperadamente] por descubrir el significado de la identidad negra" (p. 110).

En cambio, a partir de este otro lado o periferia los esclavos reconstituyeron "lo negro" en formas de consciencia negra que reforzaron su naturaleza humana y sus habilidades. La cultura del esclavo, junto con sus preocupaciones pedagógicas, se fundó en una filosofía negra de la existencia, que por motivos evidentes plantearon cuestiones existenciales acerca de la naturaleza del ser en virtud del contexto vivido del esclavo como negro. En este contexto Gordon apuntó que:

> Centrarse en lo que a menudo se conoce como la situación del cuestionamiento o la pesquisa en sí marca las filosofías de la existencia. Otro término para denominar la situación es el contexto vivido de la preocupación. Se encuentra implícita la exigencia de reconocer la situación o el contexto vivido de los pueblos africanos que viven en dicha situación. La situación de un esclavo sólo se puede entender, por ejemplo, mediante el reconocimiento del hecho de que el esclavo la experimenta; se trata de considerar al esclavo como una perspectiva en el mundo. (2000:10)

La pedagogía del esclavo y la afirmación de la condición humana "negra"

La filosofía de existencia del esclavo no suponía una filosofía que superara las "determinaciones de la historia y la vida cotidiana" (Henry, 2000a: 1). Se trataba de una filosofía que "venía incrustada intertextualmente en la práctica discursiva", (p. 2), y que por lo tanto estaba ligada

a lo que Thomas Webber (1978) llama los "instrumentos educativos" de las instituciones del esclavo: la familia, los grupos de iguales, las reuniones clandestinas, las canciones y los cuentos, y la comunidad más general de las barracas del esclavo (p. 156-250).

La comunidad compuesta de las residencias de los esclavos tenía una función pedagógica para contrarrestar los esfuerzos del amo para enseñarles los valores, las actitudes y los entendimientos del sirviente obediente y confiable (Webber, 1978: 26). La naturaleza de lo que los amos les enseñaban, dice Webber, "veía a los negros como salvajes que había que civilizar; en el mejor de los casos, como niños, y en el peor, como animales" (1978: 249). Afirma que, "[El] contenido de la enseñanza de los blancos contradecía directamente los conocimientos, las actitudes, los valores y los sentimientos que los esclavos habían aprendido desde que nacieron, como parte de un proceso educativo creado y controlado por los propios esclavos" (1978: 249-250). Mediante las instituciones del esclavo, los miembros de la comunidad de las barracas de esclavo podían "sostener y trasmitir valores y conocimientos a pesar de un sistema esclavizador que limitaba deliberadamente su expresión y prohibía que se estableciera cualquier práctica educativa formal controlada por los esclavos" (1978: 250).

La filosofía educativa de la comunidad de las barracas servía implícitamente aunque no explícitamente, para "hacer referencia o intentar producir respuestas a las cuestiones y los problemas cotidianos que se enmarcaban dentro de un discurso no filosófico" (Henry, 2000: 2). Para decirlo de otra manera, la filosofía educativa en la comunidad de las barracas suponía una parte intrínseca de la cultura expresiva y los patrones de la vida del esclavo. Se expresaba, entonces, mediante la creatividad simbólica de su cultura, no solamente en la forma de textos y artefactos, sino también en la estética de su lenguaje, el cuerpo, la música y sus actuaciones dramáticas (incluso los gestos, la ropa y el movimiento) así como en los mitos religiosos y los símbolos. El tipo de pregunta que surgía de la cultura del esclavo afroamericano tenía una naturaleza filosófica, porque las preguntas que se hacían tendían a tomar en cuenta

los orígenes, los fines y el valor de verdad de las actividades cotidianas del esclavo (véase Levine, 1978; Raboteau, 1978; Stuckey, 1987). Paget Henry (2000) mantiene que las prácticas discursivas de las culturas del esclavo en las Américas se fundaban en las preocupaciones fundamentales y teleológicas que se interpretaban a través de las perspectivas tradicionales africanas, reconfiguradas por los esclavos para lidiar con las dificultades de vida a las que se enfrentaban como "gente negra" en las Américas. Desde esta perspectiva, Henry escribe:

> Las preocupaciones principales de la filosofía tienden a tener una naturaleza fundamental, teleológica y discursiva. Las preocupaciones fundamentales incluyen las bases de toda práctica discursiva que se emplea para entender al ser y al mundo, así como las cuestiones como el origen de la vida y la creación. Las preocupaciones teleológicas incluyen los fines de muchas de nuestras actividades sociales, el destino del individuo, y los fines de la creación. Como resultado, siempre que escribimos o intentamos resolver un problema significativo, por necesidad planteamos cuestiones filosóficas, que se pueden abordar explícitamente o no. (Henry 2000: 2)

Lo citado sugiere indirectamente que la cultura supone, principalmente, la planificación calculada, y por consiguiente, racional, de la vida social alrededor de algunas preocupaciones fundamentales y teleológicas que tienen que ver con la existencia del ser humano (Outlaw, 1996; Schutz & Luckman, 1995). La pedagogía del esclavo funcionaba dentro de aquel contexto para apoyar una vida social que afirmaba la condición humana del esclavo como negro (Levine 1978; Webber, 1978). A un nivel más general, entonces, la cuestión de la pedagogía se ve entretejida finalmente con las cuestiones de la naturaleza del ser humano. Maxine Green señala lo mismo cuando declara que "[todos] aprendemos a convertirnos en seres humanos dentro de algún tipo de comunidad o a través de algún medio social" (1978: 11). Es inevitable entonces que la pedagogía se sitúe entre lo que es una persona, y lo que debería llegar a ser. Como describe Lewis Gordon, estas dos cuestiones —lo que es y lo que debería ser— son fundamentalmente cuestiones filosóficas sobre la identidad y la acción. Dice Gordon, "Son cuestiones

de relevancia ontológica y teleológica, porque lo primero aborda el ser, y lo segundo aborda lo que habrá que ser: es decir, el propósito" (2000: 7).

En la filosofía educativa occidental, la pedagogía se ha visto vinculada con la noción de la educación como un proyecto que humaniza. También desde esta perspectiva, para ser plenamente un ser humano, hay que ser un sujeto "que sabe". Para ser un sujeto que sabe, hay que reducir el concepto del saber hasta que sea solamente una función de los "argumentos razonables". La capacidad de razonar equivale la capacidad de pensar sistemáticamente, en lo abstracto, o lógicamente para que se pueda descubrir, usando la mente humana o el lenguaje, el conocimiento "real". La humanización, en este caso, tiene su origen en un modo del saber que es idéntico al de las ciencias naturales. El tema que se ha de discutir es cómo resulta esta perspectiva en la naturalización de la conciencia. Edmund Husserl (1995, 1999) ha criticado esta idea de la conciencia, comprendida como función de lo que acontece en el cerebro, y en vez de esto, propone una interpretación fenomenológica de la conciencia que mantiene que el carácter esencial de la conciencia, como portador de la realidad perceptual, se halla en su estructura y no en su aspecto neurológico. Para Husserl, la "estructura" supone que cada acto de pensamiento conlleva un objeto del que se piensa: por lo que "pensar" es, necesariamente, "pensar de". Por consiguiente, cada acto de percepción tal como recordar, imaginar y desear, tiene una fuerza direccional o implica algún objeto. La naturaleza de la conciencia es que siempre tiene que estar consciente *de* algo (Natanson, 1973: 12-13).

En *Meditaciones Cartesianas*, Husserl (1999) primero dirige su crítica hacia René Descartes, desarrolló un "método de la duda" para demostrar la existencia de su subjetividad al dudar, de modo provisional, la realidad de los sentidos. El desacuerdo de Husserl con Descartes tiene que ver, en parte, con su argumento de que el "ego" es una "sustancia mental" —porque el ego es capaz de dudar, y dudar es un "modo de pensamiento", Descartes existe como un "ego de las cogitaciones", o como expresa Descartes, "una cosa que piensa". Husserl describe la asociación del ego con una "sustancia" o "cosa", como un "objetivismo

ingenuo". El argumento de Descartes se derrumba, según Husserl, porque formuló una forma de filosofar que busca fundamentarse principalmente en lo subjetivo —es decir, a pesar de sus fundamentos subjetivos, la manera de filosofar de Descartes persiste en el puro objetivismo (p. 318).[98] El problema para Descartes, dicho de otro modo, es que el ego se experimente como algo independiente de nuestros actos conscientes de pensar, recordar, desear, valorar, juzgar, tener expectativas y esperar. Husserl, por otro lado, creía que los actos conscientes pueden reflexionar sobre el mundo o describirlo sin suponer su existencia, lo que implica que el *significado* de la existencia del mundo, y las entidades o cosas que existen en él, tienen que depender de nuestros actos conscientes. Por ende, para Husserl, el ego toma forma como la conciencia, y no la "sustancia mental" o "cosa que piensa" que establece el ego y sus actos conscientes como un "ego trascendental". El ego se describe como trascendental por su relación presuposicional con el mundo. El ego le da al mundo su status de importancia y existencia, pero su propia existencia no puede tener la misma naturaleza que tiene el mundo. "Trascendental" sugiere, entonces, que "el ego va más allá del mundo experimentado, para el que es necesario, y como resultado no forma parte de ese mundo" (Hammond, et al., 1991: 34).

La naturaleza trascendental de la conciencia que describe Husserl se ejemplifica en los modos de pensar que constituyen las formas de recordar, imaginar, desear, esperar, etcétera, que componían la cultura expresiva de los esclavos afroamericanos. Paget Henry argumenta que los mitos religiosos, los rituales, las canciones, los cuentos folklóricos y el baile heredados de los africanos que constituían la cultura expresiva de los esclavos afroamericanos les permitían una "*epojé* fenomenológica" del mundo que les daba el espacio existencial para crear un nuevo mundo interior. Es decir, les permitía realizar actos conscientes que les ayudaban a trascender los espacios angostos en los que estaban forzados

98 Husserl argumenta que la filosofía no es una ciencia natural, sino, según sus palabras, "una ciencia humanística, se trata de la ciencia del mundo como un mundo compuesto por personas, o como el mundo que se les figura, que les resulta válido" (1999: 318).

a vivir. Expandían los "límites de su universo restringido hacia atrás, hasta conseguir fusionarlo con el mundo del Viejo Testamento, y hacia arriba hasta fusionarlo con el mundo más allá" (Levine, 1978: 33). En síntesis, los esclavos afroamericanos buscaban traer el espíritu, tangible, al mundo, para que se pudieran transformar, cicatrizar y volverse completos. Mediante sus mitos, rituales y canciones religiosas, "encontraron el status, la harmonía, los valores, el orden que necesitaban para sobrevivir, creando un universo expandido en el interior, literalmente deseando renacer" (Levine, 1978: 33). En *Landscapes of Learning,* Maxine Greene (1978), como ya se ha mencionado, argumenta que "aprendemos a convertirnos en seres humanos dentro de algún tipo de comunidad..."; a continuación escribe que "el aprendizaje se estimula por un sentimiento de posibilidad para el futuro y por lo que podría ser" (p. 11). Es en este contexto que la cultura del esclavo afroamericano contribuye a la definición de lo que deberían ser los objetivos para una educación que humaniza, que va dirigida hacia una población que ha experimentado el otro lado de la modernidad europea y euroamericana. Pero primero: ¿qué significa convertirse en un ser humano? Quizás inicialmente el acercamiento de Hegel sea útil para desarrollar la idea de Greene, que sostiene que la función de la educación consiste en aprender a convertirse en un ser humano dentro de una comunidad. Hegel iguala el "convertirse" no con el deseo animal, sino con el deseo humano de reconocimiento y por lo tanto, para la autoconciencia, al ser ambas cosas necesarias para obtener "un sentido de lo que podríamos ser".

El deseo animal, por otro lado, se restringe solamente a la conservación biológica o material, y depende de la negación de la naturaleza — es decir, que se transforme la naturaleza para su propio sustento. En resumen, es incapaz de la autoconciencia porque "no se trasciende a sí mismo como ser dado, es decir, como cuerpo, como naturaleza; no se eleva por encima de sí para poder volver sobre sí; carece de distancia respecto de sí para poder contemplarse". Según Hegel, el deseo humano, entonces, se dirige no hacia un ser determinado, sino hacia el no-ser; se asocia, como el deseo animal, no con la realidad natural y la inmediatez, sino con el convertirse, que es la negación de lo dado del ser. La realidad humana,

para Hegel, es una realidad en la que el deseo de uno se impone a otro para conseguir el reconocimiento, exigiendo que uno supere la inmediatez para volverse autoconsciente. Por consiguiente, el reconocimiento es fundamental para aprender a convertirse en un ser humano dentro de una comunidad. En la medida en que el aprendizaje se realiza dentro de una comunidad, el patrimonio de la persona actúa como mediador en el proceso de convertirse en un ser humano. Tsenay Serequeberhan (2000) entiende el patrimonio como una existencia vivida, concepto útil para discernir el significado particular de convertirse en un ser humano dentro de varias comunidades pedagógicas. Señala que:

> La existencia siempre toma forma dentro de un patrimonio específico y concreto. ¿La existencia? La palabra deriva del latín *exsistere: ex-,* fuera, más *-sistere:* causar que se presente, ponga, coloque, surgir, presentarse. Basándonos en esto, podemos decir que todo lo que existe es todo lo que se presenta. El patrimonio, entonces, se compone de las capas sedimentadas a lo largo del tiempo —es decir, la vida de una comunidad— de la realización de la existencia, que cuando "se presenta", lo hace necesariamente en formas específicas y determinadas, y entonces constituye un patrimonio: un cierto modo de estar-en-el-mundo. (Serequeberhan, 2000: ix)

El patrimonio que informaba las preocupaciones pedagógicas de la filosofía de la primera etapa de la filosofía moderna occidental se distingue del que informaba a los afroamericanos esclavizados. Para el primero, las preocupaciones existenciales de la educación por convertir dieron paso a las ansiedades humanas que eran el resultado de una obsesión con el deseo de ser perfecto, parecido a un dios. La etimología de la palabra "educación" en el pensamiento occidental deriva de la palabra latina *erudire*, "sacar a alguien o algo de una condición ruda o cruda" (Rorty, 1998:11). Según Kant, sin la educación "el hombre inculto es burdo y el indisciplinado, rebelde" (Kant, 1960: 7), lo cual significa para él que "el hombre sólo se puede convertir en hombre mediante la educación" (Kant, 1960: 6). Este entendimiento de la educación destaca por una visión del mundo mítica anterior a la Grecia antigua, que postulaba que los mundos humano y animal se solapaban. En *The Philosophy of Symbolic Forms,* Ernst Cassirer, por ejemplo, mantiene que en la con-

ciencia mítica, no hay una firme separación de la especie humana de las demás criaturas y plantas (Cassirer, 1955: 179).

Podría decirse de la moderna filosofía educativa occidental que se opone a la visión mítica del mundo o la conciencia. Sobre esta cuestión, la sabiduría de Kant en su libro *Education*, es relevante: "El hombre es el único ser que necesita la educación" porque la educación "convierte la naturaleza animal en naturaleza humana" y "previene que el hombre pierda el camino a la humanidad, su fin designado, por culpa de sus impulsos animales" (Kant, 1960: 1-3). Concluye que "la educación acerca [...] nuestra naturaleza un paso más a la perfección [...] [porque] la educación está implicada en el gran secreto de la perfección de la naturaleza humana" (p. 7).

Las ansiedades humanas, que abordaba la pedagogía de la cultura del esclavo, surgieron de una realidad histórica específica en la que al esclavo se le negaba su humanidad como negro. Provocadas por estas ansiedades, las preocupaciones existenciales de la cultura del esclavo luchaban por afirmar o conseguir el reconocimiento del propio esclavo de su condición humana, lección aprendida dentro de la comunidad de las barracas de esclavo. Sin embargo, a diferencia de la filosofía educativa occidental, la cultura del esclavo entendía que el hecho de ser humano no es algo que se consiga mediante la educación, sino algo que ya somos. La lectura de Serequeberhan sobre el patrimonio como una existencia vivida permite una apreciación y comprensión más amplia de que la pedagogía del esclavo funcionaba para crear y reproducir una manera de "estar en el mundo" mediante la cultura expresiva del esclavo.

Las preocupaciones pedagógicas-existenciales de la cultura del esclavo se encuentran pues vinculadas y responden a un patrimonio que intentaba hacer que los esclavos entendieran que su propia existencia en el mundo suponía la libertad. Aquí "libertad" significa una libertad existencial. Esta libertad es una función de una conciencia situada y plasmada dentro de un contexto, que está dentro-de-sí. Es decir, está incompleta, carece, no satisface y está llena de posibilidades para escoger, actuar y representarse al nivel individual y colectivo, como un "ser".

El reconocimiento del propio esclavo de su libertad resulta de la manera en que la cultura del esclavo premia en la pedagogía el dominio espiritual de la existencia humana, cosa heredada de su pasado africano. De manera similar —aunque difiere de la fenomenología existencial, que rechaza naturalizar la subjetividad, y considera la importancia de la conciencia para trascender el mundo de las cosas— el dominio espiritual, tal como lo entiende la cultura del esclavo afroamericano, reconoce que nosotros como seres humanos somos más que sólo lo físico u objetos del mundo empírico. La espiritualidad es un modo de ser que implica un acto intencional de conciencia reflexiva, en que hay un reconocimiento del ser como un "ser-para-sí" (usando el término de Sartre). Es un modo de ser que se dirige hacia afuera, y por tanto, señala más allá de sí hacia los objetos. Es un ser con un punto o propósito en el mundo. En este sentido, la espiritualidad se trata de una realidad que tiene el potencial de transformar.

En lo pedagógico, la espiritualidad de la cultura del esclavo afroamericano tomaba una forma cultural expresiva mediante los mitos religiosos. Mircea Eliade mantiene que "[el mito] narra una historia sagrada; relata un evento que tomó lugar en el Tiempo primordial, el tiempo fabuloso de los 'principios'" (1963: 5). Eliade también argumenta que la función del mito en la religión es demarcar los mundos de lo profano y lo sagrado. El profano mundo de lo cotidiano, de las cosas mundanas de todos los días, contrasta con lo sagrado, el mundo de lo extraordinario. Cuando en los mitos algo se estima como sagrado, bien sea un objeto o un acto, se satura con la designación de Ser, adquiere valor y mediante este proceso, se vuelve real. Sin embargo, es real no en el sentido literal, sino en los significados implícitos de los mitos. Es decir, los mitos se empiezan a percibir como reales, inspirando que las personas cambien la naturaleza de las cosas, o ayudando a que proyecten sus realidades en el mundo, aunque el mundo siga igual (Eliade, 1963; Cave, 1993: 68). Los mitos, especialmente los religiosos, hacen esto al premiar al espíritu, donde las cosas cotidianas se vuelven sagradas, y por lo tanto extraordinarias, pasando de las dimensiones económicas, políticas, culturales y biológicas, al dominio espiritual. Como argumenta Paget Henry (2000),

la diáspora africana heredó de su pasado africano un concepto de la espiritualidad que es consistente con la idea de la fuerza o representación, en vez de las cualidades personales. El mito se percibe, sostiene Henry, en relación a sus capacidades de ayudar, su inteligencia creativa y sus motivos. Es esta energía creativa la que hace que el espíritu sea capaz de realizar el mundo no espiritual, formando los eventos que acontecen dentro de ello. El significado ontológico de esta observación es que para la cultura del esclavo afroamericano, ser o existir se construye como fuerza. En este caso, la fuerza es ser, y el ser, fuerza (Henry, 2000: 26).

El significado pedagógico existencial de los mitos religiosos de los esclavos afroamericanos, expresado mediante himnos espirituales o canciones sobre Dios y los héroes míticos, supone que lo sagrado funcionaba como un proceso que incorporaba este mundo al dominio del mundo espiritual. Los esclavos afroamericanos crearon un nuevo mundo interior al trascender los espacios angostos en los que estaban forzados a vivir. Para entender completamente el significado pedagógico de la preocupación de la cultura del esclavo afroamericano por las dimensiones espirituales de la existencia humana, por lo tanto, creando una separación del mundo cotidiano, es necesario que se considere la naturaleza del sufrimiento del esclavo, dado el sistema de esclavitud históricamente peculiar en el que trabajaban.

La pedagogía del esclavo y el sufrimiento negro como aflicción

El propósito de la pedagogía del esclavo dentro de la cultura de esclavo afroamericano era mitigar el problema del sufrimiento negro dentro de la vida cotidiana del esclavo. La dificultad pedagógica que presentaba la cultura del esclavo era cómo prevenir que la existencia dolorosa del esclavo se convirtiera en desesperación, dando paso a una indiferencia hacia la vida en sí. Este propósito se vinculaba al hecho de que la existencia del esclavo como negro estuviera condicionada por el proyecto deshumanizador, característica única de la esclavitud estadounidense. Es decir, la esclavitud estadounidense fue la única expresión de la esclavitud humana que utilizaba la identidad racial del esclavo —en

este caso, el cuerpo negro de la persona esclavizada— con el propósito ideológico de racionalizar la domesticación de los seres humanos, como si fueran animales salvajes que se podían convertir en ganado. Este racismo se veía plasmado en una experiencia vivida en la que la línea entre el humano y la bestia era borrosa —experiencia de importancia singular en un sistema donde todos los esclavos eran negros, y la mayoría de los negros eran esclavos.

El sufrimiento del esclavo negro, enfatizo, implica que a uno se le niegue la presencia humana que tiene su cuerpo, y posiblemente que uno mismo niegue su propia condición humana: la ausencia de la presencia humana. Se trata de convertirlo forzosamente en propiedad, sin escuchar a los esclavos negros, que reclamaban reconocimiento porque "él o ella ocupa una categoría aún más baja que la otredad, porque el ser Otro exige que sea otro ser humano" (Gordon, 2000: 223). Considerado un animal, se supone que el esclavo no tiene conciencia humana. Como un animal, al esclavo se le trata como si no tuviera autoconciencia, y de ahí que no pueda poseer ninguna posibilidad de contar con la libertad de elegir, actuar o definirse a sí mismo.

Al no tener una conciencia humana, uno es incapaz de la autoconciencia y, por lo tanto, incapaz de experimentar el dolor como una persona que es consciente de estar vivo. Es decir, experimentar el dolor como una ausencia de la presencia humana en el mundo es demostrar una indiferencia hacia la vida y sus posibilidades. En *On the Genealogy of Morals,* Friedrich Nietzsche (1967) sostiene que el sufrimiento es la base de la vida moral porque llama nuestra atención reflexiva sobre los problemas de la vida, y por lo tanto, sobre nuestra presencia humana en el mundo. Sin embargo, dice, "[los] negros [...] que son representantes del hombre prehistórico" (1967: 67-68) son, a diferencia de los europeos, incapaces del sufrimiento, porque la composición de los negros es tal que no son capaces del dolor corporal (también véase Preston, 1997; Kant como citado en Eze, 1997: 116).

La distinción entre la corporalidad y el cuerpo vivido surge de la cuestión del dolor corporal. El cuerpo físico es un cuerpo que se halla

en sí, un cuerpo que se trata de una “cosa”, en este caso se percibe como completo y realizado, sin posibilidades, porque es incapaz de ejercer la libertad. En cambio, un cuerpo vivido es un cuerpo para-sí, tiene posibilidades y en consecuencia es un cuerpo con intencionalidad. Es decir, el cuerpo vivido está ligado al mundo experimentado y va dirigido hacia él (Leder, 1990: 75).

En un mundo anti-negro, la experiencia vivida por el negro hace que el esclavo negro tenga conciencia de su cuerpo desde la perspectiva del mundo blanco. Fanon explica que, “En el mundo blanco, [el negro] se encuentra con dificultades en el desarrollo de su esquema corporal. Una conciencia del cuerpo es solamente una actividad de negación” (1967: 110). Ésta es una perspectiva que denigra al cuerpo negro del esclavo, hasta el punto de convertirlo en un animal no humano, y por ende, destinarlo a una existencia puramente física. La perspectiva del mundo blanco es una negación del cuerpo negro como un cuerpo vivido. Como resultado, cuando el esclavo negro siente dolor en el cuerpo, aquella sensación se reduce a lo meramente físico, haciendo que la existencia dolorosa del esclavo sea cualitativamente igual al dolor que experimenta un animal no humano. Esto en contraste con el hecho de que la experiencia humana del dolor forma parte intrínseca de la búsqueda por la relevancia, la validez y la comprensión. El dolor humano, dicho de otro modo, no solamente se sufre: siempre nos urge sacar el sentido de ello, lo cual hace que el dolor humano sea una experiencia subjetiva. Howard Thurman comentó una vez:

> Puesto que el hombre tiene mente, y en un sentido muy profundo, experimenta la vida, el dolor es algo que parece ocurrirle. Es consciente de lo que le ocurre. Sabe que le duele: es una experiencia muy cercana. Así que para el hombre el sufrimiento es posible. Según este autor, el dolor físico se interpreta; es en este punto que surge la cuestión crucial de todo sufrimiento. ¿Qué significa el dolor? (1998: 43)

Pero para comprender lo que significaba el dolor para los esclavos, precisamos entender cómo funciona el dolor en relación al cuerpo vivido. Primero, puesto que el dolor duele, nos llama la atención y

nos hace replantear todo nuestro ser. Por lo tanto, el dolor, según Drew Leder, es una "manera de estar-en-el-mundo" (1990: 73). Leder quiere decir que el dolor interrumpe la relación del cuerpo con el mundo; forzosamente, el dolor "reorganiza nuestro espacio y tiempo vividos, nuestras relaciones con los demás" (1990: 73). En resumen, el dolor interrumpe los procesos de percepción del cuerpo y así el movimiento intencional del cuerpo hacia un mundo experimentado, porque el dolor se experimenta dentro de los límites de la carne, y entonces se destaca por una interioridad que otro no puede compartir. Elaine Scarry escribe que "cuando se habla del 'dolor físico de uno' y sobre 'el dolor físico de otra persona', puede que parezca que se está hablando de dos cronologías de acontecimientos totalmente distintas. Porque la persona que padece el dolor lo entiende sin esforzarse, pero para las personas que se hallan fuera del cuerpo que sufre, lo que no requiere esfuerzo es no entenderlo" (1985: 4).

Debido a que el dolor se limita a la carne, nos hace un llamamiento para colocarnos en el aquí y ahora, en el presente. No obstante, para escaparnos del dolor, tenemos que establecer una meta para el futuro: estar libre del dolor. Por lo tanto, en el contexto de un enfoque "afuera, hacia el mundo, quedándonos en el pasado o en el futuro deseado" es donde la subjetividad humana —y sus procesos de recordar, desear, esperar, valorar, tener expectativas— es integral para mitigar el control que tiene el dolor sobre el cuerpo vivido. Según Sartre, "La conciencia de dolor es un proyecto de una conciencia futura que estará libre de todo dolor; es decir, una conciencia cuya contextura, cuyo estar-ahí, no serían dolorosos" (1956: 438). El dolor humano es un dolor vivo; no se puede reducir a impulsos neurales, porque el dolor siempre tiene en el fondo la relación humana con el significado.

En este contexto, el dolor da paso a un momento hermenéutico —es decir, una búsqueda por la interpretación, legitimidad y comprensión que, en sí, está ligada al objetivo pragmático de quitar el dolor o dominarlo. David Morris señala que "la cultura en la que vivimos y nuestras creencias personales más profundas, ponen nuestra experiencia del

dolor bajo otra luz, sutilmente o de manera explícita" (1991: 2). Así que la cultura puede ser una fuerza significativa en la mitigación del problema del sufrimiento humano. La razón de esto es que la cultura puede, potencialmente, "afirmar la capacidad del ser humano de sobrepasar las fronteras de nuestro propio cuerpo, hasta el mundo externo, compartible", dotándole a la persona que sufre de la capacidad de mitigar lo que Scarry llama "el trabajo de 'desobjetivización' del dolor, porque hace forzosamente que el dolor sea objetivizado" (1985: 5). Sostiene que esto "ayuda a que el dolor entre a un espacio de discurso compartido que es más amplio, más social" y que esto es un "preludio necesario del trabajo colectivo de disminuir el dolor" (p. 9).

Finalmente, al hacer "que el dolor sea más social", su interpretación, legitimidad y comprensión, así como el objetivo pragmático de eliminarlo, se convierten en un espacio de apropiación y conflicto político. En este punto, se preocupa por la manera en que el dolor del oprimido se apropia y se consolida con el poder opresor. Por ejemplo, la lógica de la dominación social bajo la esclavitud racial exigía que se repudiara el dolor negro, apropiándose de ese dolor sentido por el esclavo y alejándolo de su cuerpo, para presentarlo luego como atributos de un objeto.

Ese objeto supuso una reducción del dolor corporal del esclavo hasta que fuera puramente físico: al sufrimiento del esclavo se le negó ser un dolor vivo, y al cuerpo negro se le negó ser un cuerpo vivo. Se repudió que el cuerpo dolorido del esclavo tuviera conciencia de estar vivo, y que la existencia plasmada del esclavo negro contuviera un punto de vista dotado con intención moral.

El sufrimiento del esclavo se debería entender como un problema de "sufrimiento extremo", al que Simone Weil se refiere como una "aflicción". Para Weil, la opresión no solamente se relaciona con el conflicto social, sino también tiene su origen en "un estado de humillación extrema y total" que "corroe al alma" —marca de que lo que esta autora llama aflicción (Weil, 1999: 439).

Se trata de situaciones de opresión que se caracterizan por el empleo de formas de crueldad sistemática que socavan el alma y llevan a la aflicción (Finch, 1999: 65-66). Weil sostiene que el sufrimiento de la aflicción es parecido al esclavo que sufre. Según esta autora, "se apodera del alma con su propia marca, marcando a ésta en todos niveles con su propia marca —la marca del esclavo" (Weil, 1999: 439). Pero recibir "la marca del esclavo" no solamente se trata de estar totalmente a la orden de los demás seres humanos, o de una falta de control sobre su situación, sino también que no se les preste ninguna atención a su condición, que nadie oiga sus llantos de dolor (Bell, 1998: 27). Weil afirma que, "A los afligidos no se les escucha. Son como personas a quienes que les han cortado la lengua. Cuando mueven los labios, no se oye nada. Y ellos mismos pronto se hundirán en la impotencia para usar el lenguaje, porque está la certeza de que no se les oirá" (Weil, 1999: 332-333). Y si se nos presta atención, significa que se nos niega toda relación humana, y por lo tanto, se nos arranca la vida de raíz y nuestra experiencia como ser humano se vuelve insignificante para los demás e incluso para nosotros mismos.

El concepto de Weil de la aflicción permite un acercamiento más sutil para entender el costo humano de la opresión. Le quita el enfoque de lo que Vivian Patraka (1998: 88) llama "el sufrimiento espectacular" y revela los aspectos de la crueldad y el terror que, aunque se manifiestan de manera cotidiana, son perniciosos en el modo en que ocasionan el dolor y la humillación. El sufrimiento espectacular, en cambio, limita la atención que se le da al dolor a las manifestaciones de la violencia física gráfica, incluyendo los actos complejos de atrocidad que violan, dañan y desintegran el cuerpo del que sufre. Así surgen unas preocupaciones potencialmente importantes sobre la naturaleza de la atención que se le ha dado al sufrimiento negro dentro de la esclavitud. La naturaleza de esta atención oculta y evade el sufrimiento del esclavo, porque el sufrimiento del esclavo se reduce a las experiencias de dolor físico que son el resultado de las palizas violentas características de la autoridad brutal del amo.

No se puede negar que la violencia física y los actos atroces fueron fundamentales para formar al esclavo, particularmente para convertir al

esclavo en objeto. Sin embargo, las otras formas de violencias, llamadas por Saidiya Hartman y Laurence Thomas respectivamente, *el terror* y *la crueldad,* operaban de manera perniciosa dentro del tejido moral de las relaciones benévolas cotidianas entre el esclavo y el amo. Estas relaciones supuestamente benévolas eran una función de la naturaleza paradójica de la esclavización negra, que construía al esclavo como objeto, pero que también posibilitaba el reconocimiento de la condición humana de éste. Específicamente, esto se ve en el caso de los Códigos del Esclavo y el cristianismo. El primero posibilitaba que se reconociera la condición humana del esclavo; el segundo reconocía que tenía alma, aunque simultáneamente construía al esclavo como bruto, lo cual racionalizaba el estatus del esclavo como propiedad.[99]

Según algunos críticos, ya que la condición humana del esclavo se definía como propiedad, aunque esta definición no acababa con la construcción del esclavo como cosa, al menos minimizaba la brutalidad de la esclavitud y la transformó en una institución benévola (Genovese, 1974; Phillips, 1966). Dicha postura supone, equivocadamente, que al dolor del esclavo se le presta atención y que el amo (y el abolicionista) escuchan a los llantos del esclavo. La atención se enfoca en el sufrimiento espectacular, en el tipo de violencia física horrorosa que se impone sobre el cuerpo negro del esclavo. Este tipo de atención crea, en los amos y abolicionistas negros, lo que Saidiya Hartman llama "identificación empática" que se fomenta por los sentimientos empáticos del humanismo, que permite identificarse con el otro, asumiendo el sufrimiento del otro como suyo (Hartman, 1997: 17-22). La condición humana del esclavo, declara Hartman, "se reconoce para que el sufrimiento del esclavo, y por lo tanto el cuerpo negro, pueda servir como canal a través del cual los blancos puedan ponerse en contacto con sus propios pensamientos y sentimientos" (Hartman, 1997: 21). A pesar de que la identificación enfática establece "la materialidad bruta de la existencia, evita la materialidad del sufrimiento negro" (Hartman, 1997: 21). Es decir, la

99 Para una discusión más a fondo sobre los Códigos del Esclavo, véase, por ejemplo, a Stampp (1956: 192-193); y sobre el cristianismo, Raboteau (1978: 100).

existencia dolorosa del negro es inteligible sólo en sus ejemplos más espantosos y grotescos, y no en la rutina de vida del día a día. Es el tipo de atención que reduce al esclavo a una mera existencia física. Entonces, lo que se oculta es el modo en que las relaciones cotidianas de los esclavos con otros seres humanos dan por hecho su existencia moral; y por tanto se dan situaciones en las que el esclavo se enfrenta con las paradojas de la libertad humana.

En este caso, lo importante es que la base fundamental de la existencia moral es la libertad humana. La libertad no es algo que se posea, como si fuera una cualidad humana o la propiedad. La libertad es lo que somos como seres humanos. La libertad es lo que constituye la existencia humana. ¿Pero qué es la libertad plasmada en la existencia humana? Es una elección, y es la realidad de esta elección la que se presenta en la propia estructura de lo que constituye un ser humano, por lo tanto, la elección es lo que hace que seamos una libertad finita. Igualmente, la conciencia que tenemos de nuestra libertad limitada hace que tomemos decisiones sobre si nos superáramos a nosotros mismos. Por esta razón, para Kierkegaard, la existencia humana constituye una tarea continua (Wahl, 1969: 31). Existir como libertad significa siempre encontrarse en el proceso de convertirse en algo. Kierkegaard estima que esta conversión representa la esfera ética de la existencia moral porque es la esfera de decisión y elección resoluta. Entonces, al existir éticamente, tenemos una plena conciencia de nuestra libertad y de nuestra elección dentro de las condiciones de la libertad. Como una elección, la libertad nos libera del ahora, de sólo vivir en el momento, lo que significa que nuestra existencia supone moverse hacia ciertos objetivos y cumplir con ellos.

Cuando la atención al sufrimiento negro se minimiza y se dirige hacia el "sufrimiento espectacular" (las manifestaciones de la violencia horrorosa impuesta sobre el cuerpo dolorido del negro), los actos cotidianos del esclavo —y por lo tanto las paradojas de la elección, la decisión, la libertad y la responsabilidad que constituyen la existencia moral del esclavo— se ocultan. Por lo tanto, el sufrimiento del esclavo no se reconoce, ni se escuchan sus llantos de dolor. Sobre esto explica Lau-

rence Thomas, "La crueldad de la esclavitud era mucho más mental que física. No se descartan, de ninguna manera, los asesinatos, las palizas y los linchamientos que sufrían los negros [pero] la plena brutalidad de la Esclavitud Estadounidense no se detalla completamente al considerar estos daños físicos" (1993: 135).[100]

Según Thomas, los blancos buscaban establecer relaciones de confianza con los negros; los blancos querían que los negros creyeran que si ellos ponían de su parte, los blancos los tratarían bien como esclavos. La definición que ofrece Thomas se asemeja a la de Simone Weil: implica la expectativa de que el otro no nos hará daño. Un aspecto de esta expectativa de la confianza, de que uno no le hará daño al otro, es que los demás reconocerán nuestro dolor y lo escucharán. Thomas argumenta que una de las maneras en las que "se revela la condición humana" es al "cumplir claramente con las condiciones complejas de la confianza y el agradecimiento que exige la interacción social" (1993: 137). La crueldad de la esclavitud estadounidense yace en que cuando los esclavos confiaban en los blancos, al "poner de su parte", los blancos seguían degradándolos y haciéndoles daño. Esto se produce porque las relaciones de confianza conllevan actos de buena voluntad que se premian con el agradecimiento. Pero el agradecimiento sólo se puede sentir hacia otros seres humanos cuando hay un pleno reconocimiento de su condición humana; es decir, un reconocimiento de su libertad, sus objetivos y sufrimiento, que constituyen no solamente los seres humanos, sino también su existencia moral (Thomas, 1993: 137; véase también Douglass, 1988).

Como se ha mencionado anteriormente, Thomas describe esta crueldad como la "crueldad mental". Sin embargo, prefiero la concepción de Weil (1999) de la crueldad de la opresión como la destrucción

---

100 Hartmann está de acuerdo con este punto cuando declara que, "las formas más invasivas de la violencia de la esclavitud no yacen en estas manifestaciones extremas del sufrimiento extremo, ni en lo que vemos, sino en lo que no vemos. Las manifestaciones espeluznantes pueden ocultar con facilidad las formas de terror más mundanas y socialmente duraderas" (1997: 42).

del alma, permitiéndonos entender así el sufrimiento negro dentro de la esclavitud como el sufrimiento extremo, o lo que Weil llama la aflicción. Sostiene también que la aflicción es la combinación del dolor físico, la angustia del alma y la degradación social. La aflicción es la negación completa de la existencia de otra persona —es decir, la negación de su libertad y todas aquellas cosas que ésta determina— los objetivos y sufrimientos de la persona. Estar afligido es negarle a alguien toda atención humana, como si fuera una no-entidad, un objeto en el mundo natural que cuenta con la existencia puramente física. En estos casos, la vida se reduce al simple hecho de estar vivo, solamente a sobrevivir.

La relevancia pedagógica del concepto de la aflicción, por consiguiente, se encuentra en el hecho de que sitúa el objetivo de la pedagogía del esclavo según el modo en que se relaciona con la reparación del alma angustiada del esclavo. La pedagogía del esclavo se formaba según la libertad existencial de éste, su elección como seres humanos de luchar por algo más que por el simple hecho de estar vivo. Más directamente, la intención principal de la pedagogía del esclavo era consolar, inspirar y animar el alma angustiada del esclavo. El significado fundamental de la religión en la mayor parte de los aspectos de la vida del esclavo se hallaba en una influencia mayor sobre la orientación de la pedagogía del esclavo hacia su alma.

Charles Long, en su discusión acerca de la religión del esclavo, sostiene que la "religión no es un sistema cultural, ni mucho menos un juego de rituales ni *performance*, ni un lenguaje teológico, sino una orientación, un simple giro del alma hacia otra realidad que la define" (1999: 14). Este autor describe al alma como lo que es sagrado dentro del ser humano —lo que se compone por una materia o sustancia que él llama "sustancia del alma". Long explica que es la "sustancia del alma" la que permite que los seres humanos trasciendan y sean más que simples entidades físicas u objetos del mundo natural. Esta "sustancia del alma" (o la existencia del esclavo entendida como la libertad) es la que hace que los seres humanos sean más que una mera existencia. En este contexto, Long arguye que la resistencia de los esclavos hacia su esclavitud

se trataba de algo más que el simple deseo de sobrevivir, porque sus seres expresaban la "sustancia del alma": la convicción de que "la vida es más que estar vivo".

Este entusiasmo orientó la pedagogía del esclavo hacia una mitigación de la aflicción de éste mediante la resistencia hacia los esfuerzos por convertir al esclavo en una no-persona a nivel social. Porque la aflicción negra dentro de la esclavitud consistía en quitarle al esclavo su descendencia y tradición familiar, en arrancar de raíz su vida, la resistencia pedagógica consistía en el esfuerzo desesperado del esclavo de acordarse de y asumir su patrimonio, mediante los cuentos, las canciones y los rituales de confirmación y el auto-nombramiento. La expectativa pedagógica de la cultura de los esclavos consistía en crear una comunidad a la que pertenecía el esclavo, para "mitigar la condición de los esclavizados y reparar la afiliación interrumpida de los socialmente muertos" (Hartman, 1997: 51). La cultura del esclavo operaba pedagógicamente para crear un contexto en el que los esclavos atendían a su propio dolor de manera colectiva. Y el goce negro fue fundamental para mitigar el dolor negro bajo la presión de la dominación y la falta total de autonomía. Como señala Hartman, "el goce [negro] fue fundamental para los mecanismos de identificación y el reconocimiento que desacreditaban los reclamos de dolor, pero también era lo que producía un sentimiento de posibilidad" (1997: 58). Las posibilidades que producía el placer negro consistía en mitigar la aflicción a medida que facilitaba un sentimiento de pertenencia (p. 61).

Las expectativas pedagógicas de la cultura del esclavo buscaban por lo tanto crear un sentimiento de pertenencia que afirmara la existencia del esclavo como libertad humana, al tener lugar bajo condiciones opresivas que les negaban la libertad y que designaban a los esclavos como sujetos no autónomos. Por consiguiente, las formas de resistencia de la pedagogía del esclavo intentaba hacer algo a partir de la nada, dar sentido a la vida mediante la adopción, la manipulación o el uso de los sistemas impuestos. Por lo tanto, se intentaba hacer lo que se podía con lo que se tenía, creando un espacio en que los esclavos podían encon-

trar un grado de pluralidad y creatividad en una situación que no les permitía ninguna elección que no fuera otra que vivir. Esto muestra que los esclavos no tenían la capacidad de "asegurar un territorio fuera del espacio de la dominación, ni el poder de mantener lo que se había ganado en victorias incompletas" (Hartman, 1997: 61). No obstante, la importancia de la cultura del esclavo se hallaba en que dotaba a la pedagogía del esclavo de una orientación hacia la resistencia que permitía a los esclavos reformar el placer para afirmar su libertad existencial. Pero el límite de esta resistencia, y en consecuencia, del goce negro, estaba en el hecho de que permitía que los blancos repudiaran el dolor negro, creyendo que los negros eran incapaces de sentir el dolor (Hartman, 1997: 19-23).

Sin embargo, puesto que la pedagogía del esclavo se preocupaba finalmente por afirmar la libertad existencial de los esclavos, conllevaba la esperanza y la posibilidad. Ernst Block (1996) argumenta que la esperanza difiere de las ilusiones. Señala que al desear no se consigue nada, porque todavía no existe la dimensión de la actividad que permita la posibilidad de la acción. El hecho de hacerse ilusiones funciona como un escape de la rutina, pero no afecta la interrupción de la actitud natural de la vida en el mundo (Schutz, 1970). Esta actitud toma el mundo como dado por hecho, y lo percibe como evidentemente "real". El resultado es que el deseo no amenaza cambiar la cotidianidad del mundo.

Por otro lado, la esperanza afirma la franqueza en la vida cotidiana, la cual no se revela fácilmente por la actitud natural de la cotidianidad. Al hacerlo, la esperanza se abre a las posibilidades que existen para la conexión y expresión humana y las manifestaciones de la libertad humana. Los esclavos, como pueblo con esperanza, usaron sus posibilidades para minimizar y rehusar el control que las realidades y rutinas, que se tomaban como verdaderas, tenían sobre su imaginación. Esta imaginación pedagógica les permitía mitigar y resistir las formas en que la aflicción destroza al alma. Mediante el trabajo simbólico —es decir, mediante sus canciones, cuentos y rituales de confirmación, por ejemplo— los esclavos se enseñaban a sí mismos el significado moral y

ético de crear un sentimiento de pertenencia comunitaria. Al forjar una comunidad de pertenencia, la cultura del esclavo funcionaba pedagógicamente para convertir a los esclavos en seres humanos, mediante la mitigación de su sufrimiento. En este proceso, se convirtió a lo negro, invento de la supremacía blanca europea occidental, en una posición de conciencia histórica e influencia hacia el cambio (Levine, 1978).

Capítulo 6

NELSON ESTUPIÑÁN BASS EN CONTEXTO

Michael Handelsman

...siento que aquí duele la patria.
—Nelson Estupiñán Bass

Los pueblos negros del norte de Esmeraldas
siempre soñamos con dejar a nuestros herederos
un territorio para que vivan en paz como nosotros.
Hemos vivido por tanto años, ahora que se
nos quita el derecho sobre ese territorio,
tendremos que dejarles como herencia los
testimonios de esa injusticia, para que
en las nuevas generaciones no muera
el motivo para la resistencia."
—el Abuelo Zenón

Los dos epígrafes que inician este ensayo son una invitación a reflexionar sobre el sentido y la función de la literatura escrita y pensada desde la experiencia de ser negro/a en el Ecuador y, concretamente, a partir del ejemplo de Nelson Estupiñán Bass (1912-2002) que nunca se olvidó de su tierra natal de Esmeraldas. De hecho, el mismo Estupiñán había constatado que, "Esmeraldas es la fuente primaria de mi obra literaria, el lugar de origen de todo lo que escribo" (1994: 221). Este reconocimiento de orígenes adquiere especial importancia al leerlo en diálogo con las palabras del Abuelo Zenón, el mismo que pone de relieve la centralidad

existencial que debe ocupar el territorio en el imaginario de las comunidades que habitan la zona norte de la provincia.[101] Es de notar que el sentido de pertenencia que estos dos afroesmeraldeños comparten es sumamente complicado y, a veces, la complementariedad de su pensamiento resulta elusiva cuando no contradictoria. Esta tensión viene en parte del hecho de que Estupiñán habla desde la escritura mientras que Zenón personifica la oralidad. En cierta manera, las múltiples distancias y proximidades inherentes a la relación entre la escritura y la oralidad marcan el contexto desde el cual pretendo leer a Estupiñán Bass y problematizar el sentido complejo de lo que constituye la literatura afro en el Ecuador y, por extensión, de gran parte de la diáspora afrolatinoamericana.[102]

Nelson Estupiñán Bass, escritor de dos orillas

Sin duda alguna, Estupiñán Bass comprendió su papel de escritor afro como un destino sublime que conllevaba una gran responsabilidad social para con la colectividad que pretendía representar. Es así que él había comentado que dicha colectividad escoge al poeta como "su intérprete, su descodificador, esclarecedor de enigmas y de sueños que él descifra mejor que sus prójimos, por tener una más acentuada sensibilidad y una visión más penetrante y amplia que la de ellos, que le permite oír los latidos del futuro y allanar los escondites de la imagen" (1994: 184). A pesar de la evidente y sincera solidaridad que siempre caracteri-

---

101 El Abuelo Zenón fue el abuelo materno de Juan García Salazar; Juan García ha dedicado la mayor parte de su vida recogiendo las tradiciones orales de Esmeraldas y luchando por preservar la memoria ancestral de su provincia. Con el tiempo, y gracias a la labor constante de reivindicación y recuperación histórica y cultural realizada por Juan García, se reconoce al Abuelo Zenón como figura representativa de las tradiciones y los saberes ancestrales afros en el Ecuador.

102 Richard L. Jackson ha resaltado el carácter insurgente de las literaturas orales que, dentro de la colonialidad, lograron preservar y cultivar los aspectos subversivos de las tradiciones populares (véase *Black Literature and Humanism in Latin America*. Athens: The University of Georgia Press, 1988, 56-57). Hemos de suplementar esta observación con otra que evoca la problematicidad de la escritura como producto de un mundo letrado que, según Angel Rama, se debate entre el orden jerárquico y la resistencia descolonizadora (véase *La ciudad letrada*. Hanover: Ediciones del Norte, 1984).

zó la producción literaria de Estupiñán Bass, su tendencia a privilegiar al artista como máxima voz de las necesidades del pueblo va en contra del pensamiento articulado por el Abuelo Zenón junto al de muchos otros miembros de las comunidades cuyo principal medio de expresión sigue siendo la oralidad. Según estos, son los mayores de cada comunidad los que juegan el papel de guardianes de los saberes ancestrales que "se tienen que valorar y difundir para que no se pierdan de la memoria colectiva. Cada una de las filosofías que nuestros mayores desarrollaron en torno al uso y manejo de los recursos de los territorios colectivos tendrían que ser contenidos educativos de los textos que se difunden en las escuelas y colegios de las comunidades del territorio región del norte de Esmeraldas" (García Salazar, 2010: 171). Es decir, lejos de considerar a los artistas como sus principales representantes y defensores, las comunidades más bien se miran adentro al asumir la responsabilidad de su propia construcción como pueblo: "Aprender del pasado significa buscar en la memoria colectiva de la comunidad propuestas válidas para recuperar sentido de pertenencia y derechos para seguir siendo nosotros mismos como comunidad, como familia, como pueblos afroecuatorianos" (García Salazar, 2010: 158).

Sería una ingenuidad asumir que Estupiñán no reconocía esta capacidad de pensar y resistir de las comunidades afros de su provincia. De hecho, el profundo respeto que sentía por sus raíces permea toda su obra literaria y, desde sus memorias que tituló, *Este largo camino*, él recordó su infancia en Esmeraldas al señalar que en esa época "conocí cosas, sucesos y personas que dejaron en mi memoria improntas imborrables, algunas de las cuales he repintado después en mis libros. Ahora sé que la vida me llamó con sus apremios para que asimilara sus substancias en un reto para que las mostrara después a los demás. Creo haber respondido a este desafío" (1994: 125). Lo que quisiéramos poner de relieve aquí es la importancia de matizar con cuidado las explicaciones de Estupiñán para, así, no tergiversar su concepto de escritor afroesmeraldeño, el mismo que se alimenta de las experiencias vividas desde la oralidad y las prácticas aprendidas desde la escritura. Es decir, toda la obra de Estupiñán ha de leerse como producto de un posicionamien-

to doble que nunca superó un estado de tensión permanente debido a su condición de afroesmeraldeño, por una parte, y escritor por otra. En cierta manera, por pertenecer simultáneamente a la Ciudad Letrada y la Ciudad Real —categorías acuñadas por Angel Rama— se percibe en Estupiñán el potencial de desacreditar las tradiciones y los saberes geoculturales afros que, en realidad, él pretendió visibilizar y legitimar como constitutivos de toda la historia nacional.[103]

Nuestra propuesta, entonces, apunta a una lectura que tome en cuenta esta tensión precisamente, el por qué consideramos que la verdadera actualidad de la obra de Estupiñán —y de otros escritores afroecuatorianos como Adalberto Ortiz, Antonio Preciado, Argentina Chiriboga y Juan Montaño, entre otros menos conocidos, tal vez— se encuentra en ese contexto histórico-cultural donde la representación de los afros se problematiza. Por eso, al volver a leer el epígrafe citado arriba del Abuelo Zenón, se comprende lo esencial que constituye el testimonio del pasado de los afroesmeraldeños para su futura sobrevivencia y, como ya comentamos, Estupiñán concibe su obra en esos términos testimoniales. Pero el dilema del lector —y aquí se piensa en los lectores interculturales— radica en la necesidad de no leer a Estupiñán como una voz privilegiada o de autoridad que muchas veces ha sido identificada por los letrados como una de las expresiones máximas de "lo afroecuatoriano".[104] Esta interpretación "oficial" contradice completamente las enseñanzas del Abuelo Zenón que siempre recurre

---

103 Aunque las dinámicas entre escritura y oralidad rebasan los propósitos inmediatos de este ensayo, conviene señalar someramente que la escritura como tal conlleva toda una historia de conquistas y desplazamientos frente a la oralidad de los pueblos ágrafos e iletrados. Por lo tanto, escribir desde la Ciudad Letrada que, en muchos sentidos sigue perfilándose como uno de los centros del poder institucional, dificulta una verdadera aceptación de otras formas de expresión debido a sus normas, expectativas y valores contrapuestos.

104 Catherine Walsh explica que la interculturalidad "intenta romper con la historia hegemónica de una cultura dominante y otras subordinadas y, de esa manera, reforzar las identidades tradicionalmente excluidas para construir, tanto en la vida cotidiana como en las instituciones sociales, un con-vivir de respeto y legitimidad entre todos los grupos de la sociedad" (2009: 41).

a los mayores —anónimos y múltiples— cuando se refiere a Esmeraldas y, por extensión, a toda la comarca afro del Pacífico. En efecto, no es fácil ponderar el valor del papel que juegan los letrados cuando se esfuerzan por representar a colectividades que pertenecen más bien a la llamada Ciudad Real. De nuevo, el Abuelo Zenón es pertinente para estas reflexiones, "Mucho de lo que aprendemos tiene que ver con lo que el otro quiere que tengamos como verdad" (García Salazar, 2010: 116). Por consiguiente, la representación propia es precisamente lo que se disputa, según el Abuelo Zenón, "Seguramente que los otros pueden estar viendo lo que nos afecta y nos daña, desde su orilla —basta leer los periódicos— pero desde la orilla de las comunidades de origen africano, lo que nos afecta tiene que ser dicho como nosotros lo sentimos y narrado como nosotros lo vemos" (García Salazar, 2010: 16).

Lo que se desprende de estas últimas precisiones es lo difícil que es navegar entre dos aguas paralelas cuando sus corrientes fluyen en sentidos contrarios. Así ha de ser el caso de un intelectual comprometido como Estupiñán Bass que tenía que negociar su forma de representar a los afroesmeraldeños a través de un lenguaje inspirado en los saberes colectivos, pero expresado desde un individualismo propio del mundo letrado. Proyectarse (o ser proyectado) como vocero o intérprete de las comunidades pone distancia entre aquellas dos orillas mencionadas por el Abuelo Zenón. En el fondo, este desfase de lenguajes y perspectivas marca las diferencias que existen entre pensar *sobre/desde/con* las comunidades e, indudablemente, una posible reconciliación de dichas diferencias se realizará siempre y cuando la interculturalidad se establezca como principal medio para relacionarse en una sociedad pluricultural.

Ya se sabe que la literatura de y por los afros ha pasado por tres etapas rectoras, a saber: el negrismo, la negritud y el afrocentrismo.[105]

105 Es de notar que el afrocentrismo como concepto ha tenido poca acogida crítica en el Ecuador y, por lo general, se acostumbra identificarlo como un fenómeno primordialmente académico propio de EE UU. Somos de la opinión, sin embargo, que mientras que el público ecuatoriano en su mayoría se ha mostrado poco inte-

Según nuestra lectura, esta trayectoria histórica se explica mediante aquella referencia al pensar *sobre/desde/con*. Es decir, mientras que el primer caso implica una jerarquización propia de la colonialidad,[106] el segundo sugiere un acercamiento fundamentado en los conocimientos aprendidos del contacto directo y, finalmente, pensar *con* se refiere a las relaciones dialogales que, a diferencia de los anteriores casos caracterizados siempre por una voz de poder y autoridad, hacen posible la representación propia de los diferentes grupos sociales tan necesaria para una verdadera democratización.

Estupiñán era consciente de esta historia y, por lo tanto, dedicó gran parte de su obra a combatir el negrismo con una literatura purgada de los estereotipos que impedían una verdadera profundización del mundo afro, tanto al nivel de la caracterización como al de la expresión formal. Franklin Miranda ha observado al respecto:

> De ahí que no dude en mostrar el peligro que corre lo afroecuatoriano al tener poetas negristas que repiten fórmulas "universales", paralizantes y estereotipadas para tratar lo negro en la lírica. De ahí también que constantemente busque nuevas y más honestas formas para rescatar la

---

resado en lo afroecuatoriano más allá de la selección nacional de fútbol y de ciertas curiosidades culturales, el concepto y práctica de "casa adentro" que Juan García sigue impulsando desde las comunidades afros y sus respectivos territorios complementa y complejiza lo que entendemos por la intencionalidad transformativa planteada por el afrocentrismo que hemos retomado para este estudio, el mismo que pretende resignificar las relaciones sociales del poder hegemónico desde los saberes ancestrales subalternizados afros (véase Molefi Kete Asante, *The Afrocentric Idea*. Philadelphia: Temple University Press, 1987). Aunque no es nuestra intención confundir un concepto académico con un posicionamiento social y político arraigado en un entorno geográfico concreto, creemos que "casa adentro" nos ayuda a contextualizar el afrocentrismo académico y emplearlo como una efectiva herramienta crítica y de aproximación más centrada en las experiencias vividas por los afrodescendientes del Ecuador (y de otros lares de la diáspora afro) y, así, evitar las inevitables trampas coloniales de las abstracciones teóricas.

106 Aníbal Quijano ha elaborado el concepto de la colonialidad del poder en base a "la idea de raza [que] fue un modo de otorgar legitimidad a las relaciones de dominación impuestas por la conquista. [...] Históricamente, eso significó una nueva manera de legitimar las ya antiguas ideas y prácticas de relaciones de superioridad/inferioridad entre dominados y dominantes" (2000: 203).

> cosmovisión de su pueblo tanto en la poesía como en la prosa. (Miranda, 2004: 82)

En fin, siempre atento a la necesidad de superarse como creador, pues, Estupiñán puntualizó:

> La Poesía Negra, por lo mismo, no podía permanecer en su tradicional recodo, al margen del saludable flujo y reflujo contemporáneos, y su actualización demandaba la salida de la onomatopeya, que la circunscribía a una especie de cuarto sin ventilación, a un recinto sin aire, y le privaba de la amplitud tan necesaria para la universalización. (1992: 63)

La deseada superación, sin embargo, puede conducir a serias contradicciones que, en vez de producir la ya mencionada profundización de lo afro y su renovación artística, termina tergiversándolo al conformarse con ciertas expectativas "universalizantes" de la "otra orilla" de los letrados. Por eso, es imprescindible detenerse y reflexionar cuando se lee a Estupiñán quien rechaza "la onomatopeya negra" como recurso gastado y contraproducente. Concretamente, después de reducirlo a lo ornamental y lo pintoresco, él declara que, "la batalla del hombre negro contemporáneo ya no es pigmental: el hombre de color ha depuesto sus combates raciales y se ha integrado a la lucha universal por el mejoramiento económico, que engloba indiscriminadamente a los hombres pobres de todos los colores". Luego, continúa afirmando, "Por eso la Poesía Negra, de espaldas al racismo —el racismo negro es tan nocivo como el racismo blanco— ha arrojado por la borda la onomatopeya intraducible y limitante" (1992: 64).[107]

Aunque quisiéramos entender la referencia a lo pigmental en un sentido crítico que denuncia los estereotipos y la superficialidad, los mismos que carecen de contenidos históricos y culturales y, por consiguiente, dificultan todo intento de complejizar las múltiples experiencias y realidades de las comunidades afros en el Ecuador, estas afirmaciones

---

107 Este texto se publicó originalmente en *El Comercio* de Quito y fue reproducido en el volumen de artículos de 1992 que citamos aquí; hasta ahora no hemos encontrado la fecha original.

de Estupiñán parecen apuntar hacia otras conclusiones problemáticas e inquietantes. Negar la raza como eje y punto de partida de todo análisis pertinente a lo afro, peca de ingenuidad o, tal vez, se refiere a un desafortunado lapsus que confunde lo universal con el blanqueamiento. Sea como sea, si bien es laudable identificar las luchas afros con otras luchas parecidas que, también, aspiran a construir sociedades que se caracterizan por la justicia social, la raza sigue ocupando un lugar medular en la concepción y la defensa de las comunidades afros en el Ecuador y en otros países a lo largo de la diáspora. Por supuesto, lo racial no existe aisladamente, y hay que comprenderlo en un contexto amplio que incluye el género y la clase social, entre otros factores pertinentes. Pero, insinuar que la retención de ciertas huellas de lo afro —por más gastadas que sean— apuntan a prácticas racistas no tiene sentido, especialmente si se toma en cuenta la obra literaria de Estupiñán en su conjunto y los procesos de reivindicación social realizados por las comunidades afros a través de los siglos que, paradójicamente, el mismo Estupiñán ha reconocido como su origen, el cual lo ha sustentado durante toda su vida. Los "combates raciales" más bien definen la participación de los afros "contemporáneos" en "la lucha universal" por la justicia precisamente porque sus intereses más (eternamente) inmediatos y urgentes nacen de su condición de negros.

Somos de la opinión de que esta aparente ambivalencia del pensamiento de Estupiñán se debe sobre todo a su afán por consolidar la aceptación e integración de los afroecuatorianos en el escenario nacional. No estará de más recordar que gran parte de la vida de Estupiñán fue profundamente marcada por tales proyectos nacionales como el mestizaje, el socialismo y la defensa territorial contra Perú. Lógicamente, cualquier militancia basada principalmente en los intereses de la raza hubiera sido rechazada por separatista y vendepatrias. Por lo tanto, cuando Estupiñán se dirigía a la mayoría de sus lectores que no eran afros, a veces su discurso se volvía pragmático y coyuntural, especial-

mente cuando se trataba de sus artículos publicados en *El Comercio* de Quito.[108]

El problema con esta estrategia integracionista es que, a la larga, amenazaba con invisibilizar y minimizar lo afro, negando su condición constitutiva dentro de la historia nacional del Ecuador. Es decir, el miedo de resaltar las particularidades más viscerales de los afrodescendientes, las mismas que no existen fuera de lo racial, terminó ratificando la idea equivocada, cuando no racista, de que lo afro no representa de por sí lo ecuatoriano, lo universal y lo plenamente humano. Paradójicamente, entonces, la marginalización de lo afro del conjunto ecuatoriano no ha sido el resultado de insistir demasiado en sus diferencias, sino en no defender éstas desde su matriz afro.

No nos parece una exageración sugerir una vez más que la literatura de Estupiñán —además de la de muchos otros escritores afros dentro y fuera del Ecuador— pertenece a una tradición literaria y artística afro precisamente por ese desgarramiento que muchos intelectuales cargan mientras pasan la vida esforzándose por balancear el llamado de los orígenes con las normas y expectativas de los centros del poder. En efecto, dicho desgarramiento contribuye muchas veces a una suerte de re-funcionalización de idearios cuando los autores tratan de amoldar su discurso insurgente y cimarrón a los gustos de un público condicionado a pensar desde la colonialidad del poder, lo cual implica mantener el estatus quo en lo que respecta a las relaciones sociales del poder entre las razas.

Es difícil medir hasta qué punto Estupiñán comprendió este dilema puesto que sus años como columnista de *El Comercio* de Quito, por

---

108 Pertinente a esta discusión es lo que comentamos en nuestro libro, *Lo afro y la plurinacionalidad: El caso ecuatoriano visto desde su literatura*: "De hecho, en conversación con Estupiñán Bass, éste me manifestó que para él y sus compañeros el mayor peligro de los años 30 que afectaba a todos los ecuatorianos era el fascismo y, por lo tanto, en nombre de la solidaridad nacional e internacional se optó por suspender los reclamos raciales hasta después de la Segunda Guerra Mundial cuando retomaron la negritud como tema vital" (Handelsman, 2001: 130).

ejemplo, lo colocó en una especie de pendiente resbalosa (i.e., *slippery slope*), provocando aparentes contradicciones como la que se está comentando en este ensayo. Lo preocupante es que el acceso a un amplio público de lectores desde un diario de poder no solamente lo alejaba del mundo al que aspiraba representar, sino también de su propia obra literaria que ha sido, en realidad, la antítesis de aquellas fórmulas engañosamente integracionistas tan patentes en sus comentarios acerca de "lo pigmental". En efecto, la eminencia como escritor que Estupiñán Bass ganó merecidamente durante su vida pierde su fuerza cuando se la saca de su contexto racial. Conviene recordar, pues, el siguiente perfil biográfico que Franklin Miranda compuso al destacar la importancia de Estupiñán:

> Estupiñán Bass fue un escritor comprometido, como sujeto mulato y de origen pobre, no sólo con la clase proletaria del país, sino sobretodo con su cultura afroecuatoriana. Este autor comprendió que la asunción de una identidad afrodescendiente en el Ecuador no implicaba la revelación de un estado esencial inmutable o armónico, sino que se trataba de la búsqueda de aquellas marcas identitarias cambiantes, a veces contradictorias, pero fijadas inevitablemente en una historia de opresión y una cosmovisión resistente. (2004, 84)

Más adelante en esta misma cita, Miranda yuxtapone lo racial y lo nacional para, así, poner de relieve su relación complementaria tan evidente en las creaciones de Estupiñán ya "que cualquier negro ecuatoriano pudiera verse reflejado en ellas, y a la conformación de una identidad nacional, tanto que cualquier ecuatoriano no pudiera negar la importancia del afroecuatoriano en la vida socio-económica del país y en su propia forma de ver y entender el mundo" (84).

De manera que, poner de relieve lo afro no ha de interpretarse como una forma de aislamiento o separatismo, ni como una indiferencia ante el conjunto de intereses en el cual todo el mundo está inmerso. Lo afro, como cualquier experiencia particular, representa uno de los muchos filtros que nos permiten aprehender más plenamente las múltiples historias que nos definen a todos. Por lo tanto, aquella observación de que "el hombre de color ha depuesto sus combates raciales y se

ha integrado a la lucha universal por el mejoramiento económico [...]" falla porque enseña que los combates raciales de por sí no pertenecen a la(s) llamada(s) lucha(s) universal(es). Las palabras del Abuelo Zenón de nuevo son pertinentes para ponderar la centralidad de lo afro:

> Las comunidades de origen africano, asentadas en el territorio región del Pacífico, de éste y del otro lado de la raya de frontera, no podemos olvidar que el camino que nos trajo a estas tierras no es el camino de andar y apropiar al mundo por nuestra voluntad de colonizar y conquistar. Llegamos aquí siguiendo el camino de la injusticia, de la dispersión obligada que para los pueblos de origen africano significó la esclavitud en esta región y en otras de América. (Citado en García Salazar & Walsh, 2010a: 4)

En efecto, lo afro(ecuatoriano) no se encuentra fuera del contexto mayor de la historia de las Américas, la misma que hemos de entender en términos de lo racial que, según Aníbal Quijano, estableció la colonialidad del poder como principal soporte de la modernidad occidental. De hecho, esta misma lógica de dominación y explotación (es decir, la colonialidad) en nombre del desarrollo y progreso (es decir, la modernidad) sigue definiendo las relaciones sociales de poder en la región norte de Esmeraldas. Según el testimonio de uno de los pobladores de este territorio:

> Cuando estos territorios eran propiedad ancestral de nuestro pueblo, el gobierno metió el ferrocarril, al principio nos dijeron que era para ayudarnos, para facilitarnos la vida. Después entendimos que el ferrocarril se metió por encima de nuestros territorios sólo por el interés de explotar la madera que había en ellos. Nosotros, los pueblos ancestrales nunca fuimos parte importante de ese proyecto. (citado en García Salazar, 2010: 85)

En palabras de otro testigo, se denuncia la actual explotación realizada por empresas palmicultoras en la región:

> Para los pueblos ancestrales, resulta muy triste ver miles de hectáreas de nuestros territorios llenos de plantaciones de palma. Donde antes hubo plátano, chilma, rascadera. [...] y muchos frutos sembrados por

nuestros mayores para garantizar la vida de nuestras familias, ahora hay palma para darle poder y dinero a los ricos. (García Salazar, 2010: 41)

No estará de más señalar aquí que cada referencia en estos testimonios a lo ancestral apunta a lo afro como matriz de vida e historia que no se debe eludir o renunciar dentro de la retórica integracionista de la modernidad. Pero, como ya hemos anotado más arriba, la preocupación por lo ancestral y lo afro no busca el aislamiento social ni el enclaustramiento en un mundo idílico de antaño. Lo particular se trasciende a sí mismo precisamente por su condición humana. Por eso, se escucha: "Los ríos, las quebradas y los esteros que antes fueron espacios para buscar la vida en el territorio colectivo ahora están muertos, mejor dicho dañados por los desechos químicos de las palmeras. Eso es una pérdida muy grande para nuestras formas de vida pero también es una pérdida para la humanidad" (García Salazar, 2010: 98).

Aunque Estupiñán Bass intentó plantear en algunas ocasiones esta misma dimensión "universal" de lo afro, pero mediante una estrategia discursiva que más bien pretendía atenuar lo racial para, así, no antagonizar a aquellos lectores que en su mayoría eran blancomestizos y que todavía percibían lo afro como un elemento exótico y ajeno en el Ecuador, él no escatimó el profundo dolor que sentía al contemplar el abandono general que sufrían los pobladores de la región norte de Esmeraldas, y que citamos en el primer epígrafe de este ensayo. Fue pues una visita que hizo a Zancudo, un poblado del Cantón Eloy Alfaro en la zona norte de Esmeraldas, que inspiró su artículo titulado "Donde duele la Patria" (Estupiñan, 1992: 11-13). Con el mismo sentido de urgencia y de defensa del territorio tan patente en los testimonios ya comentados arriba, Estupiñán también sonó su voz de alerta al reclamar, "Buscad a Zancudo en el mapa; no lo encontraréis; es demasiado insignificante y paupérrimo para que conste en mapas en que no figuran ríos que existen, y otros han sido pintados en lugares opuestos a aquellos por donde realmente discurren" (p.11).

Se comprenderá que la invisibilización que preocupa a Estupiñán en esta última cita no se refiere a un tema meramente cartográfico, sino

a toda una historia de asedios físicos, culturales, económicos y sociopolíticos que han relegado a los afroecuatorianos a la marginalización. En el mismo artículo, Estupiñán deplora y denuncia las consecuencias del olvido que siguen padeciendo los afroesmeraldeños, especialmente los de la región norte de la provincia:

> Y pienso en lo que aportan a la economía nacional estos hombres humildes, productores de maderas y legumbres; y veo lo poco o la nada que reciben de los poderes públicos. Porque en Zancudo —como en tantos otros poblados esmeraldeños— es palpable la incuria criminal de los gobiernos; allí no hay correo, no hay policía, no hay telégrafo, no hay servicio sanitario, no hay una embarcación del gobierno que, en caso necesario, movilice algún enfermo; en suma, algo que enlace esta comarca con el resto del país. (1992: 13)[109]

Pero lo que quisiéramos poner de relieve respecto a aquel dolor que impulsó la reacción de Estupiñán ante la suerte de Zancudo, un poblado que evidentemente adquiere una dimensión simbólica para las revelaciones del autor, es el hecho de que él no limitó la tragedia observada a lo circunstancial. Es decir, para Estupiñán, dicha tragedia se remontaba a una historia definida por un entorno geográfico que él comprendió en términos de lo vivencial de una colectividad que eclipsaba el momento inmediato. Por eso, constató, "Aquí, en el corazón de la montaña, el habitante se siente más unido, más fraterno, más eslabonado con los otros. Aquí existe la verdadera conciencia de un destino" (Estupiñan, 1992:13).

Según nuestra lectura, debido a su capacidad de reconocer la vinculación entre el territorio y esa "verdadera conciencia de un destino",

109 Aunque Estupiñán escribió este comentario hace más de veinte años, su actualidad se vislumbra en lo que Juan García observó en una entrevista reciente con la investigadora Catherine Walsh acerca de los efectos del conflicto fronterizo con Colombia: "En los últimos años y ante la regionalización del conflicto colombiano, la explotación de los llamados recursos naturales y la creciente violencia e injusticia que son productos de ambos, la zona de la frontera norte ecuatoriana adquiere algo más de atención. Sin embargo, la atención específica a Esmeraldas y su pueblo de origen africano permanece aún escasa" (García Salazar & Walsh, 2010a: 345).

se percibe a través de toda la obra de Estupiñán una relación y pertinencia constante —pero no sin ciertas discrepancias estratégicas y de enfoque— con los actuales procesos de defensa y representación propia tan evidentes en la ya citada colección de testimonios ancestrales recopilados por Juan García Salazar. El territorio es memoria, es el testimonio de la existencia y las (sobre)vivencias de colectividades que defienden su derecho a la pertenencia y permanencia. Como señala Juan García en su conversación con Catherine Walsh, "Las comunidades saben que sin el territorio como testigo histórico, los derechos colectivos, la reparación histórica y otros derechos particulares que las comunidades de raíces ancestrales pudieran ganar, no tienen cabida real" (García Salazar & Walsh, 2010a: 7). Por su parte, el Abuelo Zenón, ha enseñado, "Cuando nuestros mayores vivían en estas tierras los recursos naturales eran la vida. Fue de ellos que aprendimos que garantizar la vida que nace y crece en la montaña madre y en las aguas que cruzan los territorios ancestrales, significa perpetuar nuestra existencia como pueblo" (citado en García Salazar, 2010: 88).[110] En cuanto a Estupiñán, ya había escrito en 1954 en su novela, *Cuando los guayacanes florecían*: "Por eso digo que mi verdadera patria es esta selva" (citado en Miranda, 2004: 112).[111]

Timarán y Cuabú: Duelo de dos gigantes

A pesar de su reticencia en ciertas ocasiones de enmarcar las necesidades y las aspiraciones de la provincia dentro de lo racial, ya hemos señalado en páginas anteriores que Estupiñán dedicó gran parte de su narrativa y poesía a la recreación de Esmeraldas a partir de su condición de afrodescendiente. De hecho, como escritor, uno de los recursos empleados para acercarse a lo afroesmeraldeño y, así, expresar su identidad

110 Pese a la posible redundancia, vale citar otra reflexión más de uno de los pobladores citado en *Territorios, territorialidad y desterritorialización*: "No podemos olvidar que el territorio ancestral es el espacio donde los pueblos encontramos la historia, la identidad cultural y la memoria" (García, 2010: 145).

111 Según ha comentado Franklin Miranda respecto de la última cita: "La alusión a la Patria como el lugar donde está la vida, le da mayor énfasis a la importancia de la selva para el afroecuatoriano" (2004: 112).

afro, ha sido la oralidad que "transmite los conocimientos propios que el afroesmeraldeño tiene del hombre, la naturaleza y lo divino/mágico" (Miranda, 2004: 33). Precisamente porque la tradición oral "cumple las funciones sociales de instruir, moralizar, criticar y divertir al grupo", también "expresa una cosmogonía distinta, una historia otra, una vida marginal contada desde la misma voz subalterna" (Miranda, 2004: 33).[112]

Un buen ejemplo de cómo Estupiñán recurrió a la poesía oral para reconstruir esa larga y vital tradición de saberes y conocimientos desde la literatura ha sido sus dos poemas largos titulados "Timarán y Cuabú" (1956) y "El desempate" (1980). Por ser el segundo poema una continuación del primero, que también lo completó como historia cerrada, fue un acierto de la Casa de la Cultura Ecuatoriana de publicarlos juntos en 1998 con el título de *Duelo de gigantes.* De esta manera, los lectores pudieron captar la medida en que ambos poemas constituían una propuesta cultural orgánica con la cual Estupiñán asumió el desafío de posicionarse como afroesmeraldeño ante un mundo cambiante que se debatía entre las tradiciones del pasado y las incertidumbres del futuro. Como se verá a continuación, este posicionamiento conllevaba una fuerte conflictividad de actitudes y perspectivas que, en el fondo, reproducía algunas de las mismas tensiones y contradicciones que marcaron la trayectoria de Estupiñán como un intelectual afroesmeraldeño en un país todavía no dispuesto a reconocerse en el pasado y futuro de Esmeraldas.

Básicamente, *Duelo de gigantes* se refiere a Pedro Timarán y Alberto Cuabú, dos esmeraldeños famosos por su ingenio y capacidad de debatir cualquier tema mediante la espontaneidad, el ingenio y siempre en versos populares como las décimas esmeraldeñas. En el primer poema de 1956, Timarán y Cuabú inician una competencia para ver

---

112 Lo acertada de esta explicación de Miranda se desprende de la labor de más de tres décadas de Juan García, quien ha recopilado y publicado numerosos libros de décimas y muchas otras manifestaciones de lo popular y oralidad de Esmeraldas. Laura Hidalgo y Jean Rahier también han llevado al cabo importantes aportes de investigación y recopilación de las décimas. (Véanse, por ejemplo: *Décimas esmeraldeñas. Recopilación y análisis socio-literario* (1982) de Laura Hidalgo, y *La décima. Poesía oral negra del Ecuador* (1987) de Jean Rahier.

quién es el más ingenioso. Después de disertar sobre un sinnúmero de temas económicos, políticos y sociales, el jurado anuncia que todo había resultado en un empate. Será veinticuatro años más tarde en 1980 cuando Estupiñán de nuevo convoca a los dos para el desempate. En cierta manera, esta contienda de ingeniosos provoca mucho interés entre el público porque los dos cantores pertenecen a generaciones y razas diferentes. Timarán es el venerable viejo mulato mientras que Cuabú se perfila como el audaz joven negro. En el primer poema, la confrontación poética resalta las diferencias generacionales y se comprende que la finalidad es la de determinar si los mayores o los jóvenes son los más aptos para responder a los desafíos de la vida. Al declarar un empate, Estupiñán parece sugerir que ambas generaciones se complementan y no conviene romper el orden y el equilibrio que las unen.[113]

Ya para 1980, sin embargo, Estupiñán aparentemente sentía la necesidad de no dejar las cosas así; hubo la necesidad de declarar a un ganador y, efectivamente, ese desempate marca un importante cambio de actitud en Estupiñán. A diferencia del primer poema en que se insistía en las diferencias generacionales de Timarán y Cuabú, en "El desempate" el enfoque gira hacia la raza, y es el negro quien gana la competencia precisamente por ser negro. Según explica el juez:

> Mi voto determinante
> es, pues, pa'l componedor
> que se apoya en su color
> pa cantar hacia adelante.

---

113 Para entender la historia y dinámica de esta tradición popular que, también, evoca la de muchos otros lugares, incluyendo Argentina con sus payadas gauchescas, recordemos que estos dos poemas de Estupiñán pertenecen al género de los Argumentos que "son poemas que se recitan en competencias entre poetas populares durante reuniones públicas. También la forma es una apropiación y resemantización de expresiones españolas. Tiene la misma estructura formal y cosmogonía afroecuatoriana de la Décima, pero sus temas y contenidos son inquisitorios y agresivos, pues la idea es derrotar al contrincante. Se trata de un duelo de conocimientos, ingenio e improvisación. La importancia del mejor de los competidores radica en que se le reconoce que guarda de manera más fiel el sentido vital de la comunidad" (Miranda, 2004: 138-39).

Nuevo Mandinga gigante,
pregón de la multitú
que dará a la negritú
la juerza del huracán,
la Gran Flor del Guayacán
es suya, Alberto Cuabú. (Estupiñán, 1998: 123)[114]

Pero no simplifiquemos las implicaciones del dictamen del juez, ni la complejidad que define la identidad racial. Es decir, la resolución que produce el desempate del poema no ha de ofuscar la lucha interior de Timarán que, en muchos sentidos, simboliza la de cada sociedad pluricultural y multirracial que busca construir la unidad desde las diferencias y no desde los míticos mestizajes que generalmente convierten promesas integracionistas en proyectos de homogeneización y exclusión. Por lo tanto, el autorretrato de Timarán resulta profundamente instructivo porque su conflictividad y vigencia como lucha existencial en un mundo que se debate entre el pasado y el futuro no desaparece con el triunfo de Cuabú. Según reza el poema, Timarán se define como, "choque pacífico de dos ríos distintos,/la unión equivocada de vientos encontrados,/[...]el abrazo aparente/de odios enterrados" (Estupiñán, 1998: 119). Y, luego, Timarán explica:

Bien sé
que no soy negro
ni blanco,
ni soy indio
ni extraño,
soy como la penumbra
que naufraga en la noche. (Estupiñán, 1998: 120)

Es esta confesión de sentirse a la deriva y producto de aquella "unión equivocada de vientos encontrados" y "odios enterrados" que mueve al juez a declarar, "pero su cruce racial/lo vuelve un tentenelaire" (Estupiñán, 1998: 123).

---

114 Richard L. Jackson también ha comentado la importancia de la raza en este poema; véase su *Black Literature and Humanism in Latin America.* Athens: University of Georgia Press, 1988: 50-67.

Está claro que la condición híbrida de Timarán es una debilidad precisamente por su incapacidad de situarse dentro de una historia particular y concreta. Se entiende que más que un deseo por una inexistente pureza racial, el fallo del juez reconoce la necesidad de estar arraigado en una tradición o, como diría el Abuelo Zenón, en un territorio ya que, "Cuando un pueblo pierde el control, el uso y sobre todo el manejo de sus territorios ancestrales, los que más pierden son las nuevas generaciones; porque no tienen los espacios territoriales para aprender sobre lo propio y poner en práctica su diferencia cultural" (citado en García, 2010: 107).

Obviamente el concepto de raza que se maneja aquí trasciende categorías meramente "pigmentales", y Estupiñán creó al personaje de Timarán para captar esa complejidad. Es así que el viejo cantor advierte:

En la paz creo
que me parezco al blanco,
que atravesé feliz
la línea de fuego y la trinchera,
dejando atrás, muy lejos,
mi hermandad con el negro. (Estupiñán, 1998: 120)

Aunque la referencia al mestizaje en estos versos parece celebrar la integración como una deseada superación de las diferencias raciales, Timarán confiesa su desengaño:

Pero llega la guerra,
y allá en mi lejanía
tomo un rifle escondido
mil años en mis huesos,
vuelvo decidido
a pelear esta vez
a muerte contra el blanco. (Estupiñán, 1998: 120)

Indudablemente, la alusión a "mi lejanía" y al "rifle escondido mil años en mis huesos" saca a la luz la larga historia de ser negro en América, la misma que hace falta entender desde el cimarronaje que continúa en el presente. Y, luego, Timarán lamenta:

Hermano negro,
hermano indio,
discúlpenme que a veces
con una voz
que quiere salir pero se atasca
me diga para adentro
que el destino me hizo
la mejor materia prima
de la América nueva.
Pero otras
asimismo
pienso que inevitablemente
el tiempo borrará para siempre
mi huella en el camino. (Estupiñán, 1998: 120)

En efecto, el sentido de culpabilidad que Timarán siente frente a los hermanos negros e indios constituye una profunda herida existencial ya que hay plena conciencia de haber sucumbido a las falsas promesas de la asimilación como meta final en sociedades democráticas e igualitarias. Es decir, renunciar a la identidad propia, a las diferencias, pues, fatalmente conducirá a la anulación del ser tan patente en aquella "huella en el camino" destinada a perderse en el olvido.

Por consiguiente, hemos de comprender el triunfo de Cuabú como una apuesta por la reivindicación y la afirmación de lo afro desde la historia misma del cimarronaje y como un proyecto de vida descolonizador. Declarar al joven negro de "El desempate" como el "Nuevo Mandinga gigante" (Estupiñán, 1998: 123) marca una ruta de acción y de pensamiento que no confundirá jamás la diferencia entre asimilar y ser asimilado. En efecto, a diferencia del "tentenelaire" que evoca la inestabilidad que caracteriza las relaciones sociales del poder propias de un sistema colonial en que la lógica de la dominación se complementa con su retórica de progreso y desarrollo (o sea, la modernidad), el "Nuevo Mandinga gigante" subvertirá tales esquemas asimilacionistas porque ya había anticipado aquellas palabras recientes de otro joven afroecuatoriano consciente de que lo afro como cultura e historia es constitutivo de un nuevo Ecuador todavía en construcción que aspira a ser plurina-

cional e intercultural. Según se ha advertido en uno de los testimonios recogidos por García Salazar:

> Una de nuestras principales debilidades como pueblo Afroecuatoriano está en lo que hemos aprendido del otro. Es verdad que en la vida actual casi todo lo aprendemos del otro. Pero tenemos que saber que somos mucho más débiles cuando queremos ser como el otro, ver el mundo y el bienestar como el otro. Tenemos que saber que ser diferentes es una fortaleza. (2010: 122)

Yuxtaponer la actitud constante y firme de estos dos jóvenes de diferentes épocas y leerla como una expresión de continuidad histórica entre las generaciones nos hace pensar que Estupiñán habrá tenido un concepto parecido cuando terminó el primer poema, "Timarán y Cuabú", con el empate. Pues a pesar de las obvias discrepancias entre el cantor mayor y su contraparte más joven, prevalece un profundo sentido de convivencia y de comunidad. Así se expresa Cuabú al puntualizar:

> Timarán es experiencia,
> sentimiento y tradición,
> es la voz del corazón
> que, en plenitud de conciencia,
> yo recojo como herencia
> para poder restaurar
> la Patria que hemos de alzar
> de su ruina transitoria
> para cubrirla de gloria,
> y regresarla a su altar. (Estupiñán, 1998: 53)

Estos mismos sentimientos acerca de la relación entre la herencia y la posibilidad de reconstruir la Patria nos remiten al pensamiento del Abuelo Zenón, vocero de los ancestros, que enseña:

El "ayer" tiene que ser visto y entendido por las nuevas generaciones

> no sólo como un pasado que perteneció a los mayores. El ayer es el tiempo donde todo estaba ordenado por la tradición de un pueblo que tiene conciencia de su particularidad étnica. Es en esa particularidad donde

se fundamenta su derecho para tener un espacio territorial donde continuar su proyecto de vida.

(citado en García, 2010: 60)

De modo que, lo afro como fortaleza, historia, memoria, territorio y derecho conforma el contexto desde el cual estamos comentando el aporte literario de Estupiñán. Indudablemente él se había identificado con las tradiciones articuladas por el Abuelo Zenón y con muchos de los testimonios citados aquí que vienen de las comunidades populares de la región norte de Esmeraldas. Sin embargo, hemos tratado de demostrar que el contexto de Estupiñán es problemático por las ambivalencias y contradicciones que permean todo su proyecto literario. Este reparo no ha de sugerir, sin embargo, un rechazo o desconocimiento del importante aporte cultural de Estupiñán. Más bien, percibimos una tensión dentro de su representación de lo afro y la consideramos una clave esencial para valorar realmente la profundidad y complejidad que definen su obra literaria como producto de un escritor entregado a su condición simultáneamente afro/ecuatoriana/latinoamericana y, en última instancia, universalmente humana.

Pero esta simultaneidad no venía sin tropiezos y deslices que evocan a Timarán, el tentenelaire, más que a Cuabú o, en la vida real, al Abuelo Zenón. Hasta cierto punto, concordamos con el crítico Richard Jackson quien ha celebrado una supuesta autenticidad en la expresión literaria de Estupiñán precisamente porque sus libros nacieron de la experiencia afro como el mismo Estupiñán había constatado y que hemos citado varias veces ya.[115] Sin embargo, hay que reconocer que las condiciones en que Estupiñán había armado su mundo literario han cambiado, y la emergencia de los pueblos afros que están asumiendo la responsabilidad de sus propias representaciones ponen en jaque tanto

115 Hemos de aclarar que Jackson en ningún momento confundió lo que identificaba como “autenticidad” con un supuesto esencialismo racial. Su interés, más bien, fue el de hacer una clara distinción entre la imitación artificial de los escritores del *negrismo* y las representaciones más auténticas de los del movimiento de la *negritud* (véase *Black Literature and Humanism in Latin America*, 1988: 50-57).

el papel tradicional del escritor afro como las interpretaciones que éste genere entre nosotros, los lectores de la actualidad. Es decir, el esfuerzo por representar a los demás afros desde la llamada Ciudad Letrada (o, si se prefiere, desde la escritura) contiene cierta artificialidad que recuerda aquel verso que decía: "pero su cruce racial/lo vuelve un tentenelaire". Tal vez todo intento de escribir al mismo tiempo "casa adentro" y "casa afuera"[116] esté destinado a reproducir el mismo cruce conflictivo que aquejaba a Timarán, pero sin reducirse únicamente a lo racial.

Así entendemos, por lo menos, ciertas declaraciones de Estupiñán, las mismas que él habrá concebido principalmente para públicos letrados y urbanos. Por ejemplo, en *Este largo camino* se lee: "Toda obra literaria —y la poesía es logro cusp-ideal de la literatura— es un reintegro que el creador hace al medio social que simultáneamente moldea y lo moldea: de la colectividad recibe la materia prima que, depurada, él le devuelve" (1994: 183). Y en *Desde un balcón volado* Estupiñán planteaba: "Todo artista ecuatoriano es voz y reflejo, pensamiento y palabra, pincel y cancel, esquince y nota de algún sector de nuestra Patria, o de toda ella si alcanza una cobertura total, pues todos estos elementos, por esa especie de vasos comunicantes de la sociedad, llegan a él en forma de gotas o torrentes" (1992: 113). De nuevo, a estas alturas de la historia, posicionarse (o ser leído) desde la literatura como intérprete por excelencia de las mayorías resulta problemático en vista de la capacidad expresiva de éstas, la misma que es tan evidente en las recopilaciones e

116 Juan García emplea estas frases para diferenciar la actuación que se cultiva dentro de las comunidades y la de afuera. Según enseña el maestro, hasta que las comunidades no elaboren sus propios proyectos internamente y a partir de los saberes ancestrales, toda participación afuera resultará en la misma dominación e invisibilización de siempre. Así pensaba, también, el Abuelo Zenón, "Cuando los políticos nos hablan sobre lo que tenemos que hacer para mejorar nuestras vidas, insisten que debemos abrir nuestra casa y nuestra comunidad, para que los que vienen de afuera entren y nos muestren el camino del bien-estar. Eso es pura dominación, puro control social" (citado en García Salazar, 2010: 130).

investigaciones que Juan García ha realizado durante más de cuarenta años.[117]

En contexto

En 1993, Nelson Estupiñán Bass recibió el Premio Espejo que, en el Ecuador, es el máximo reconocimiento que se otorga por una larga y distinguida trayectoria de excelencia en las áreas científicas y culturales. Esta aparente aceptación, sin embargo, no viene sin contradicciones ya que el crítico antillano, Henry Richards, ha observado que Estupiñán ha recibido más atención crítica fuera del país que adentro y, además, el poeta afroecuatoriano, Julio Micolta, ha comentado que "hay un racismo disimulado detrás de este 'descuido'" (citado en Miranda, 2004: 85). Al mismo tiempo, se escucha desde las comunidades de la región norte de Esmeraldas que, "Los hermanos del norte sienten desconfianza de los intelectuales" (citado en Handelsman, 2001: 125). Y, más recientemente en 2010, el novelista argentino Andrés Neuman que ganó el Premio Alfaguara en 2009, declaró en una entrevista publicada en *El País* que a los escritores ecuatorianos "no les queda más remedio que ser cosmopolitas, porque escribir en clave nacional es colocarse en una tradición postergada. Nacional es, sí, una palabra del pasado. De ahí que las generaciones hayan 'desterritorializado' sus obras —ambientándolas en el pasado o en un aeropuerto— y reformulado [sic] la vieja obsesión por la identidad".[118]

---

117 El ejemplo más reciente del aporte de Juan García que corrobora nuestra última observación es el texto que hemos citado varias veces en este ensayo, *Territorios, territorialidades y desterritorialización*. De hecho, la intensidad y urgencia que caracterizan la lucha por ser dueños de las representaciones propias resuenan en todo este libro, como por ejemplo en el siguiente comentario que aparece en la Introducción: "Son temas que deben ser debatidos entre los actores directos de toda esta situación y las comunidades afroecuatorianas. Todo otro tipo de análisis, o estudio sobre lo que está pasando en la región, hecho por gente de afuera, servirá más para quienes lo realizan, que para los actores que están viviendo los efectos negativos de la siembra de palma" (2010: 10).

118 Véase: http://www.elpaís.com/artículo/cultura/hay/literatura/latinoamericana. El texto fue publicado por Javier Rodríguez Marcos el 21 de marzo de 2010, con el

En cierta manera, estos tres comentarios enmarcan el contexto en que hemos de leer a Nelson Estupiñán Bass: la prevalencia de lo racial, la desconfianza que las comunidades sienten por los de afuera y las expectativas "cosmopolitas" que definen un importante sector de la intelectualidad actual de la llamada Ciudad Letrada dentro y fuera del Ecuador. Como ya hemos señalado a lo largo de este ensayo, Estupiñán pasó toda su carrera literaria navegando estas mismas aguas turbulentas mientras se esforzaba por establecerse como una voz de reconciliación entre las diferencias. "Estimo y aplaudo la obra estética, venga de donde viniere", escribía, "aunque quisiera que, por lo menos, en el subfondo o entre líneas, palpitara el anhelo de una transformación social" (1994: 194).

De nuevo surge la imagen del tentenelaire que no logró superar realmente aquel "cruce" de acercamientos y distanciamientos, ora como escritor ora como afroecuatoriano en una sociedad mestiza que tampoco ha aceptado todavía su conflictiva pluralidad. ¿Casa adentro o casa afuera? Aquí está, entonces, el proverbial nudo gordiano de Estupiñán —y el de otros escritores con parecidos cometidos literario-sociales.

De modo que, haberse postulado como vocero e intérprete de los afroecuatorianos fue, cuando poco, un desliz de parte de Estupiñán, especialmente si tomamos en cuenta a la mayoría de sus lectores que no conocen a los afrodescendientes más allá de las marimbas. Luego, su declaración de que las luchas de los afros habían superado lo racial pecaba de simplista y, pese a una respetable intención integracionista, dejaba intacta una larga historia nacional de silenciamiento e invisibilización respecto de los afrodescendientes del país. Es así que el investigador Franklin Miranda tuvo razón al destacar que desde la Revolución de Mayo de 1944, Estupiñán se había entregado por completo a "mostrar, desde dentro de su cultura afrodescendiente, la realidad del pueblo esmeraldeño al país entero" para así, "cambiar el estado de marginalidad

título, "No hay una literatura latinoamericana sino 20 A propósito de este llamado al cosmopolitismo, vale recordar a Octavio Paz quien puntualizó en su discurso al recibir el Premio Nobel: "Volví a mi origen y descubrí que la modernidad no está fuera sino adentro de nosotros".

y discriminación en que se encontraba Esmeraldas" (2004: 82). Sin embargo, la siguiente observación de Juan García nos recuerda por qué fue Cuabú y no Timarán quien había ganado aquella famosa contienda imaginada por Estupiñán:

> Mientras los esfuerzos de organismos estatales, no-gubernamentales e internacionales en la parte norte de la provincia se dediquen primordialmente a los problemas y necesidades de infraestructura, las comunidades negras ejercen una lucha de y para la vida arraigada al territorio y derecho ancestrales, y a la sobrevivencia física, cultural, espiritual de ayer, hoy y mañana. Tal lucha no aparece en los medios cuyo reportaje esporádico sobre la situación de violencia que vive la provincia, es con la perspectiva de incidencias aisladas, así encubriendo la real crisis cada vez más generalizada en la que el Estado y sus instituciones están prácticamente ausentes. Tampoco tiene mayor cabida dentro de los marcos nacionales e internacionales de "derechos humanos".
>
> (García Salazar & Walsh, 2010a: 346)

Por supuesto, no es nuestra intención responsabilizar a Estupiñán por aquellas transformaciones sociales que tanto deseaba, ni tampoco pretendemos leer su obra literaria fuera de la literatura. Sin embargo, comprendemos que toda expresión artística es referencial. Por lo tanto, leer a Estupiñán Bass en contexto nos obliga a confrontar sus fisuras y contradicciones textuales y extratextuales no como defectos sino como señales de lo complejo que ha sido asumir plenamente su doble condición de escritor y afroecuatoriano, por un lado, y producto de la zona norte de Esmeraldas y de la Ciudad Letrada, por otro. Desde nuestra condición de lector, creemos que la mejor manera de descubrir la verdadera calidad y envergadura de la obra literaria de Estupiñán Bass es poniéndola en diálogo con otras voces afroecuatorianas en vez de leerla aisladamente en una Ciudad Letrada que difícilmente se libera de su propio encierro epistémico tan arraigado en la colonialidad del poder.

Como último comentario, quisiéramos sugerir que si bien es cierto que los acercamientos y distanciamientos que marcan el contexto de Nelson Estupiñán Bass como escritor afroecuatoriano no llegarán a una definitiva y feliz resolución en el futuro inmediato, sí pueden convo-

carnos, en el mejor de los casos, a nuevos duelos de gigantes como, por ejemplo, el de Estupiñán y el Abuelo Zenón, las dos voces rectoras de nuestra modesta aproximación a lo afroecuatoriano como centro de reflexión y resignificación de las relaciones sociales del poder.

Parte III
PEDAGOGÍAS EN/DE LUGAR

Capítulo 7

HACIA UNA PEDAGOGÍA FEMINISTA NEGRA EN BRASIL Conocimientos de las mujeres negras en los movimientos comunitarios[119]

Keisha-Khan Y. Perry

Luego, el problema fundamental es cómo pasar de una situación crítica y, en seguida, alcanzar una concientización. Para eso, es fundamental vivir la propia existencia como algo unitario y verdadero, pero también como una paradoja: obedecer para subsistir y resistir para poder pensar en el futuro. Entonces la existencia produce su propia pedagogía.

—Milton Santos

119 Este texto es una revisión y expansión del trabajo que presenté en el congreso "Raza y Educación" en la Universidad Federal Fluminense en noviembre de 2005 y que fue publicado en *Educação, diferenças e desigualdades*, 1a edición (Maria Lúcia Rodrigues Muller, Lea Pinheiro Paixão, editores. Cuiabá, Brasil: EdUFMT, 2006, p. 161-184). Agradezco a la Profesora Doctora Iolanda Oliveira, quien me invitó a participar en el encuentro y la publicación, y al grupo de participantes con el cual tuve contacto, por las valiosas críticas que hicieron a mi trabajo. También agradezco a Sônia Beatriz dos Santos, una activista en Criola y doctoranda en el Programa de Diáspora Africana de la Universidad de Texas en Austin, por su ayuda con la traducción inicial al portugués y por sus sugerencias en las discusiones teóricas y etnográficas. Traducción al español por Amanda Black.

Cuando el trabajo intelectual surge de una preocupación con el cambio social y político radical, cuando ese trabajo está dirigido a las necesidades de las personas, hace que tengamos un mayor sentido de la solidaridad y comunidad. Enaltece fundamentalmente la vida.

—bell hooks

Una etnografía de "cómo se hace Salvador": Conociendo las comunidades

En diciembre del 2002, miembros de un grupo formado por asociaciones de habitantes originarios de varias partes de Salvador de Bahía, en Brasil, planearon un recorrido dentro de sus respectivos barrios. Algunos de los representados fueron: Ribeira, Mangueira de Ribeira, Marechal Rondon, Dique do Cabrito, São Marcos, Pau da Lima, Centro Histórico, Gamboa de Baixo y Alta de Onda. Tuve entonces la oportunidad de realizar este trayecto junto con un grupo de líderes comunitarios, compuesto mayormente por mujeres negras de diferentes edades, con el propósito de observar cómo los espacios de la ciudad estaban organizados estructuralmente. Esta actividad fue extremadamente significativa para el grupo, pues contribuyó al aumento de sus conocimientos y concientización respecto a las disparidades del desarrollo social y urbano que se hallan en la región. Unos meses antes de la realización del recorrido, estos activistas comunitarios sumaron esfuerzos para luchar contra las acciones arbitrarias y violentas de las agencias estatales de desarrollo en la ciudad. En septiembre de ese mismo año, estos líderes promovieron una actividad de cierre de las puertas de la Compañía de Desarrollo Urbano del Estado de Bahía (conocida como CONDER por sus siglas en portugués), con el apoyo masivo de los residentes de los barrios representados. El objetivo de la manifestación fue tener una reunión con los directores de la compañía para discutir los proyectos de reestructuración arbitraria del centro y de la periferia. Aunque no surgieran las soluciones que los activistas esperaban, y que necesitaban sus barrios, ese enfrentamiento violento llamó la atención de la organización política central a las prácticas destructivas de desarrollo que habían estado ocu-

rriendo en la comunidad y zonas adyacentes. La situación dejó al grupo más frustrado e inseguro sobre el futuro y la mejora de su comunidad.

El recorrido fue parte de las estrategias de formación política y del proceso educacional de los activistas comunitarios, experimentados y principiantes, que unidos, expandieron su conocimiento acerca de la ciudad como una forma de entender las experiencias vividas por residentes de barrios negros y pobres, tales como el enfrentamiento de situaciones de demolición, expulsión y desplazamiento forzado de los habitantes. Este conocimiento cambió la perspectiva de los líderes comunitarios de la ciudad, y fortaleció su coalición. Mi propia experiencia supuso un profundo aprendizaje.

Para la mayoría de estos activistas, la visita al barrio de Gamboa de Baixo fue el primer contacto con la comunidad. Descendiendo por sus calles, empecé a oír chistes sobre mi participación y mi conocimiento acerca del barrio: "¿Cómo es que esta extranjera llegó a tener tanta familiaridad con este barrio?", "Ella conoce partes de la ciudad que la gente no conoce", "¿Cómo es que este barrio llegó a ser el tema de su tesis?", entre otros. Sin embargo, el cuestionamiento sobre mi legitimidad como alguien que entendía las problemáticas del barrio, que se encuentra abajo de la Avenida do Contorno y al lado de la orilla del mar, aumentó el interés del grupo de activistas en comprender su ambiente.

Para los líderes de aquellas comunidades, Gamboa de Baixo fue una muestra crítica de los efectos que las intervenciones gubernamentales destinadas al desarrollo comunitario, particularmente las prácticas racistas y excluyentes de la CONDER en varias partes de la ciudad. El grupo inicialmente se concientizó sobre la falta de participación comunitaria en los planes de "revitalización" de la orilla del mar, y percibió que la expulsión de la población y su reasignación a las periferias distantes representaban una amenaza para su comunidad. Este proceso de concientización grupal produjo las condiciones sociales para el surgimiento del conflicto que siguió para garantizar el acceso a la información sobre el proyecto, y organizar la movilización política contra el proceso de desplazamiento de los habitantes. La comunidad, mediante

estrategias y negociaciones, consiguió la implementación de planos de urbanización, que requería la permanencia y también la construcción y mejoría de casas y de una red de saneamiento básico. A pesar de este éxito parcial, cinco años después del inicio de ese proyecto, los residentes relataron el deterioro de las casas mal construidas, algunas de las cuales eran extremadamente inadecuadas para la habitación humana. La experiencia del conflicto inmediato con la realidad tumultuosa del barrio de Gamboa de Baixo supuso una lección abreviada sobre la lucha continua por la permanencia y mejoría de las condiciones de vivienda de una comunidad pobre y negra ubicada en un centro urbano, considerado económicamente próspero.

Enfatizo el recorrido por Salvador porque este marcó un ejemplo de lo que la feminista chicana Chela Sandoval (2000: 2-3) llama una "metodología del oprimido", que se traduce aquí para la realidad presentada en la ciudad como las teorías, los métodos y las prácticas creativas de concientización y resistencia de los subalternos contra la dominación social. La formación de la coalición de los líderes comunitarios ejemplifica la formación de un conocimiento y una concientización oposicional necesaria para la preparación y movilización de los barrios urbanos, en lo que se refiere a la lucha por las demandas de los habitantes. Sin duda, observar la experiencia de la marginación del barrio de Gamboa de Baixo y cómo los efectos de la "revitalización" han tenido consecuencias devastadoras en la comunidad, contribuyó al fortalecimiento del liderazgo comunitario, y representó una lección de gran magnitud política para el grupo. Es posible entender por qué la experiencia colectiva con el subdesarrollo debe ser considerada una de las múltiples facetas del racismo brasileño que se manifiesta en el aumento de lo que la geógrafa Rosali Braga Fernandes (2000) identifica como las "periferias socioespaciales" en Salvador (Caldeira, 2000: 213-255).[120] Los activistas afirman que sus barrios son blancos para estos proyectos

120 Caldeira escribe que, "Las clases sociales viven lejos de sí en el espacio urbano: las altas y medias en los barrios centrales, controlados y bien equipados, las pobres en la periferia precaria y mayormente ilegal". Sobre la ciudad de Salvador, Eloisa Petti Pinheiro (2002: 260), en *Europa, França e Bahia: difusão e adaptação de modelos*

de la CONDER porque son habitados, en su gran mayoría, por negros y pobres.

Entre otros importantes descubrimientos, el recorrido reveló que el movimiento social de Gamboa de Baixo y de otros barrios vecinos era dirigido por mujeres negras, y que aquella organización colectiva formaba parte de una red de asociaciones de habitantes que anhelaban enfrentarse al Estado y luchar por una vivienda digna, el saneamiento básico, el empleo, la educación y otros derechos referentes a la ciudadanía en los barrios constituidos por la población negra en la orilla del mar, el centro y la periferia.

Este artículo constituye una oportunidad de abordar y revisitar uno de los aspectos de mi investigación que considero de extrema importancia: la movilización política de las mujeres negras en asociaciones de residentes en Salvador. Especialmente, procuro centrar la discusión en las experiencias de las activistas negras de Gamboa de Baixo. En este sentido, he argumentado que las asociaciones de residentes y otras organizaciones comunitarias constituyen espacios cruciales para la educación masiva de mujeres negras en Brasil y en la diáspora negra/africana, lo cual se presenta como una perspectiva fundamental para ampliar las posibilidades teóricas y metodológicas del feminismo negro. También argumento que los movimientos sociales de barrio son ejemplos de una pedagogía crítica en acción.

Este texto discute una definición de pedagogía feminista negra informada por las teorías de feministas negras brasileñas y norteamericanas, y también por las acciones de las mujeres negras de Gamboa Baixo. En la discusión que sigue pretendo primero discutir y presentar una definición de la pedagogía feminista negra utilizada en mi trabajo; más adelante examinaré las experiencias del aprendizaje de mujeres negras en acción en Salvador; y concluiré con una discusión sobre la importancia del conocimiento de estas mujeres para transformar la so-

urbanos (Paris, Rio e Salvador), argumenta que la creación de esta periferia "define una segregación socioespacial en la ciudad".

ciedad brasileña, particularmente en cuanto a la educación de hombres y mujeres, niños y niñas.

Teorizando la pedagogía feminista negra en Brasil

Sistemas de desigualdades raciales, de género y de clase, constituyen un "apartheid global de género (*global gender apartheid*)" para mujeres de descendencia africana (Collins, 2000: 229). Aunque están localizadas dentro de fronteras y naciones distintas, las mujeres negras de la diáspora tienen experiencias similares en lo que se refiere al proceso de racialización (Davies, 1994; Guy-Sheftall, 1998; Sudbury, 1998). Creo que es importante traer las experiencias de las mujeres negras brasileñas a la discusión (especialmente las que están marcadas por el desempleo, la violencia, la exclusión social y la marginalización), para analizar, interrogar y contextualizar utilizando otra información del contexto local y global. Según el informe de Edna María Santos en "The Economics of Racism: People of African Descent in Brazil", presentado en el International Council on Human Rights Policy, en Ginebra, Suiza, en 2001, "Las mujeres negras cargan el peso de la discriminación de color y género y, aún más, sufren la discriminación sectorial-regional-ocupacional sufrida por los hombres negros y la discriminación salarial sufrida por las mujeres blancas" (2001: 8, traducción propia). Las mujeres negras ganan 40% de la media salarial de los hombres blancos, mientras los hombres negros ganan 46% y las mujeres blancas, 79% (p. 7). Estas diferencias recaen sobre la formación educacional de la población negra: de los 80 millones de negros brasileños, 10 millones son analfabetos, constituyendo 67% del total de analfabetos en el país (p. 2). También repercuten negativamente en el desarrollo humano de la población: mientras los hombres blancos tienen una expectativa de vida de 69 años de edad, y las mujeres blancas, de 71, las mujeres negras la tienen de 66 años (p. 3).

Las mujeres negras han ocupado los espacios al margen de la sociedad y no cuestionan la validez de sus experiencias basadas en la violencia racial y la discriminación. Jurema Werneck, médica y activista de la organización CRIOLA de mujeres negras en Río de Janeiro, también

argumenta que las mujeres negras presentan una relación de "repulsión y atracción" con el feminismo, pero a la vez, reconocen el valor de la vivencia cotidiana en la formación de sus identidades. Según la autora, en el día al día, el racismo y las diferencias de clase social también fueron barreras consistentes contra la participación de mujeres negras, que no cumplían con los requisitos de educación formal y de aproximación a los valores burgueses universitarios (Weneck, 2005: 9).

Dentro del movimiento comunitario por viviendas dignas en Salvador, las calles y los espacios de las asociaciones de habitantes proveen las "aulas" y las "universidades" donde las mujeres negras priorizan su educación. Ésta fue concebida como una educación "de base", pero también debe considerarse oposicional en relación al sistema educacional del Estado, que no sólo privilegia los valores burgueses dominantes en las escuelas y en las universidades brasileñas, sino que también fortalece las desigualdades de clase, raza y género.

Mi intención es discutir la "pedagogía feminista negra" con un acercamiento básico de los movimientos sociales dirigidos por las mujeres negras contra el *racismo de género121* en la diáspora negra y en este caso, en Salvador. En su libro *Teaching to Transgress: Education as a Practice of Freedom* (1994)[122], bell hooks crea una nueva teoría de educación "como una práctica de libertad" racial. Influida por el famoso pedagogo brasileño Paulo Freire, hooks combina sus ideas del feminismo negro con las teorías de la pedagogía para hacernos repensar el papel del aula en los movimientos sociales. Es imperativo que la educación se trabaje junto con la acción política, como dice la autora, "Los actos de enseñar y

---

121 El término "gendered racism" no es un concepto nuevo. Históricamente, las feministas negras en diferentes partes del mundo han reconocido las dimensiones de género incluidas en el racismo (por ejemplo Bairros, 1996; Carneiro, 2000; Collins, 1990). Julia Sudbury (1998), en su trabajo sobre las ONG negras en Inglaterra, utilizó este concepto más recientemente para nombrar la intersección del racismo con el sexismo. También utilizo el término "class-based racism" (*racismo basado en clase*) para conceptualizar la intersección entre el racismo y desigualdades de clase.

122 Traducción del título: *Enseñando a transgredir: la educación como una práctica de libertad.*

educar son procesos fundamentalmente políticos, pues tienen sus raíces en la lucha anti-racista" (hooks, 1994: 2). Para la comunidad negra, enseñar, aprender y hacer política son procesos simultáneos.

Del mismo modo, Linda Briskin y Rebecca Coulter (1992: 249) escriben que "el feminismo reconoce la educación tanto como un lugar de lucha como una herramienta que produce cambios". La definición de la pedagogía feminista negra de Barbara Omolade amplía nuestro entendimiento de este proceso educacional en relación con los movimientos anti-racistas y sexistas. Ella escribe lo siguiente al respecto:

> Una pedagogía feminista negra no se preocupa solamente por la enseñanza de las mujeres negras por las mujeres negras y sobre las mujeres negras; también propone estrategias de aprendizaje informadas por la experiencia histórica de la mujer negra con los prejuicios de raza/género/clase y las consecuencias de la marginalización y el aislamiento. La pedagogía feminista negra intenta desarrollar una mentalidad de inclusión intelectual y expansión que contrarreste la tradición intelectual occidental de exclusión y chauvinismo. Ofrece a las/los alumnas/alumnos, a las/los profesoras/profesores y la institución una metodología para promover la igualdad y múltiples visiones y perspectivas que crea una relación paralela con los esfuerzos de las mujeres negras para que sean y se reconozcan como seres humanos y ciudadanas en vez de objetos y víctimas. (1994: 129, traducción propia)

La creación de bibliotecas comunitarias y grupos de estudios en las regiones rurales de Jamaica durante los años 1940 representa un ejemplo de los efectos de la pedagogía feminista negra. Organizadas por mujeres como mi propia madre, las bibliotecas tenían como objetivo principal la adquisición de libros para adultos y niños que no tenían acceso a los recursos educacionales de la gran capital. Específicamente para las mujeres jóvenes pobres que sacrificaron su educación con el fin de ayudar a sus familias, aquellos espacios les dieron acceso a la información; fue un proceso esencial en la descolonización y movilización política de una porción de esta población históricamente aislada y excluida. Podemos ver otros ejemplos en Brasil con los grupos culturales como el Ilê Aiyê en Bahía, que desarrolla un tipo de escuela comunita-

ria[123] para jóvenes negros en el barrio de Liberdade que funciona como un complemento a la educación pública. Ésta enfatiza la historia del negro en la sociedad y su ascendencia africana, mediante, por ejemplo, la producción del Cuaderno de Educación (*Caderno de Educação*) para hacer políticas y concientizar a las comunidades negras. En los Estados Unidos, las escuelas comunitarias organizadas por los Black Panthers y los musulmanes negros en ciudades como Oakland, Detroit y Chicago eran fundamentales para la formación de los niños negros durante los movimientos por los derechos civiles. Algunas de estas instituciones siguen existiendo hoy día, y en las últimas décadas se ha registrado un aumento de escuelas afro-céntricas, cuyo método pedagógico principal es la transformación cultural y social.

Esta preocupación en la educación en las comunidades negras por la transformación social ha fortalecido lo que bell hooks (1989) también llama la "pedagogía comprometida" (*engaged pedagogy*), un acercamiento crítico al feminismo negro como práctica de la enseñanza popular. La investigadora promueve la unión entre alumnas y profesoras, así como la expansión de educación para incluir a las organizaciones comunitarias y otros tipos de espacios públicos, donde la educación es una oportunidad para la discusión de las injusticias sociales y el enfrentamiento de las desigualdades raciales y de género, aumentando la concientización de las estudiantes negras. Considero que esta afirmación define el significado de la educación y del modelo de aula feministas: "La educación feminista –el aula feminista– es y debe ser un lugar que tiene una mentalidad de lucha, donde el reconocimiento de la unión entre la teoría y la práctica es visible, donde trabajamos juntos como profesoras/profesores y estudiantes para superar la alienación y

123 Observo que la escuela de Ilê Aiyê tiene mucho en común con el modelo de escuela comunitaria de Paulo Freire. Léase *Autonomía da Escola: princípios e propostas* (Gadotti; Romão, 1997), que establece el vínculo entre la escuela comunitaria y la "escuela ciudadana", promoviendo "la producción común del saber y de la libertad", utilizando la escuela para ejercer "la construcción de quien usa su espacio" (traducción del resumen del portal http://www.paulofreire.org).

enajenación que ha sido la norma en la universidad contemporánea" (hooks, 1989: 51, traducción propia).

Según la visión de hooks (1995a: 48), el trabajo intelectual de las mujeres negras "surge de una preocupación por la transformación social y política radical". Sin embargo, existen otras preocupaciones que se deberían pensar en términos de la construcción de un modelo educativo para los principios del feminismo negro. En este sentido, la autora ofrece una reflexión sobre la noción del placer en la educación, o el placer como un elemento clave del aprendizaje social. De hecho, ella afirma que aparentemente existe poco interés entre los educadores tradicionales y radicales en la discusión del papel del estímulo (*excitement*) en la educación superior. Frente a esta falta de interés, propone que la pedagogía cultive lo lúdico y la inspiración, siempre que se privilegie la crítica como un aspecto inicial y motivador en este proceso, sin esconder las imágenes indeseables del mundo (como el genocidio, la segregación, la desigualdad, etc.). Se trata de un proceso relevante hacia la transformación social. La investigadora argumenta que:

> [...] si examinamos críticamente el papel tradicional de la universidad en la búsqueda de la verdad y la difusión del conocimiento e información, es dolorosamente evidente que los preconceptos que mantienen la supremacía blanca, el imperialismo, el sexismo y el racismo, han distorsionado la educación para que ya no sea un ejercicio de libertad. (hooks, 1989: 29, traducción propia)

Esa noción de placer nos lleva a pensar que la enseñanza también se puede considerar como un acto de amor (Freire, 1970)[124]: el amor hacia sí misma como mujer negra, el amor dirigido a otras mujeres negras y a la sociedad en general. Esto se traduce en la lucha contra la deshumanización implicada en la negación de la igualdad racial, de género y clase en las instituciones educacionales. Para las mujeres negras líderes de los

124 Léase el libro *Reinventing Paulo Freire: A Pedagogy of Love* (Reinventando a Paulo Freire: una pedagogía de amor), de Antonia Darder (2002), que presenta una discusión relevante sobre las teorías del educador en relación a esta intersección entre la educación, el amor y la liberación.

movimientos populares por viviendas dignas, por ejemplo, la lucha demuestra su compromiso con la conservación de su condición humana, de su condición social, económica y política. Según bell hooks, el amor es un elemento clave para la transformación de la vida de las personas. Enseñar y aprender para promover la justicia social significa entender la relación entre el placer, el amor y la conservación de su condición humana.

La empleada doméstica como intelectual: La teoría en acción en Gamboa de Baixo

La única actividad que ha llegado a contrarrestar la opresión y transformar la falta de poder de la gente oprimida ha sido la organización colectiva desde abajo.

—Barbara Smith

La lavadora trabaja con agua, blanqueador y añil.
Pero no puede quitar la suciedad de Brasil (refrán brasileño).

La gran mayoría de la población residente del barrio de Gamboa de Baixo no terminó la escuela primaria, tendencia que refleja el nivel general de educación en las comunidades negras en Salvador (Queiroz, 2000). Aproximadamente tres de los miembros ejecutivos de la asociación de residentes terminaron la secundaria. Éste es el caso de Ana Cristina, una activista de 31 años que afirma que la educación secundaria en las escuelas públicas de Salvador no ofreció, a las mujeres de la comunidad que la terminaron, las herramientas necesarias para ingresar a la universidad, ni para conseguir un buen trabajo. De acuerdo con el censo comunitario organizado por la asociación de residentes de Gamboa de Baixo, en 2003, menos de cinco residentes de la comunidad habían terminado la escuela superior, o adquirido alguna formación más allá de la secundaria, como aquella ofrecida por las escuelas técnicas. En Salvador, cerca de 13% de los negros y pardos, comparados con 19.4% de los blancos, terminó la formación profesional (IBGE, 2004).

La organización política ha sido un recurso importante en la educación de las mujeres negras en Gamboa de Baixo, como relató en una entrevista la activista Dona Nice, "Yo aprendí a caminar" en el movimiento comunitario (comunicación personal, 2000). Juntamente con las compañeras, Dona Nice caminó a pie mucho porque le faltaban los recursos para pagar el transporte, y se refiere a su jornada, su militancia como su proceso de educación. A los 44 años, estudió hasta el quinto año de estudios, pero fue en la asociación de residentes que ella aprendió a escribir folletos, manifiestos y cartas al gobierno. Regularmente, en las reuniones, lee literatura política y otros documentos con el grupo en las reuniones, lo cual sirve de inspiración para su activismo.[125] Por ejemplo, durante los encuentros de planeamiento, en los cuales participé en 2000, ella leyó y discutió las historias de los orishas Oxalá, Nanã y Ogum.

En una de estas reuniones, Ritinha, la asistente social del Centro de Estudios y Acción Social (en portugués Centro de Estudos e Ação Social, CEAS) y asesora de la comunidad trajo un libro para que reflexionáramos sobre nuestro "saber africano": lecciones sobre nuestro conocimiento ancestral africano, con el objetivo de crear modelos para la "nueva mujer" y el "nuevo hombre", que según ella, se definían como aquellas personas transformadas durante el proceso de lucha. Después de leer los cuentos, las mujeres reportaron que, como activistas, habían vivido experiencias de rescate de autoestima, y señalaban que aunque habían experimentado cambios de comportamiento, muchas de ellas, que no tenían el coraje para expresarse oralmente en público, sin embargo se involucraron más activamente. Ana Cristina y Dona Nice reportaron lo siguiente:

> Ana Cristina: Vi que Oxalá trató de formar al hombre solo, pero no pudo. Con la ayuda de Nanã pudo. El movimiento es así: cuando la lucha es individualista, no hay victorias, pero cuando está construida con el colectivo, hay otra dinámica.

---

125 Léase *Pedagogía da luta,* de Carlos Alberto Torres (1997), también influido por Freire en su trabajo sobre la importancia de la formación educativa como un aspecto fundamental del compromiso político.

> Dona Nice: No sé si hice como Ogun. He enfrentado la vida con fe, apegándome a Dios. En la asociación, voy conquistando el saber. Sé cosas que antes no sabía.[126]

Ana Cristina explicó que a partir de la historia de Oxalá, reconoció la importancia del colectivismo en el movimiento comunitario. Para Dona Nice, la historia de Ogum le llevó a recordar que la asociación de residentes había servido como una fuente de conocimiento y empoderamiento en su vida. Durante una entrevista que me concedió, reveló que había aprendido una lección importante sobre la sociedad brasileña mediante su militancia comunitaria, "A la mitad [de los blancos] no les gustan los negros, tú lo sabes, que hay ese racismo, ¿no? Yo sé que allá son racistas también, y yo estaba entrando en eso también. A mí no me gustaba, no. Ahora yo lo veo como natural. Digo que amo mi color. Yo soy negra y estoy orgullosa de ser negra" (comunicación personal, 2000).

Las lecciones de Dona Nice revelan un sentimiento general de que el movimiento del barrio le propició el espacio para discutir abiertamente sobre el racismo y el sexismo en Bahía. Para las mujeres negras pobres, compartir este tipo de conocimiento les ofrece el espacio para reflexionar sobre sus experiencias como trabajadoras y activistas a quienes se les habían cerrado en la cara las puertas de las agencias gubernamentales.

Para las mujeres de Gamboa de Baixo, la participación en la asociación de residentes amplía los conocimientos sobre las relaciones raciales en Brasil y también en lo que se refiere a las políticas públicas al nivel local y nacional. Estas activistas han desarrollado una consciencia crítica y herramientas prácticas para la cotidianidad, incluyendo la lectura y la escritura, generando procesos educacionales de la liberación, como asegura Paulo Freire, "No podemos entrar en la lucha como objetos para después ser sujetos" (citado en hooks, 1990: 15). Aprovechando sus propios recursos, las activistas de Gamboa de Baixo se convirtieron

126 Estos testimonios forman parte de un informe de resultados de la reunión que Ritinha preparó para la asociación de residentes de Gamboa y del CEAS.

en sujetos, desarrollando pensamientos críticos y una consciencia crítica para resistir los procesos de marginalización a los que están sometidas diariamente.

El Grupo de Mulher de esta comunidad, formado a finales de los años 1990, es un movimiento dentro de la asociación de residentes del que las activistas han dependido para formar su concientización política radical y apoyar el empoderamiento de las mujeres. El equipo desempeñó un papel crucial en la movilización de mujeres adultas y adolescentes del barrio, para que ellas pudieran participar en la acción comunitaria organizada. Otro aspecto importante es su actuación también fundamental en el trabajo para reforzar la autoestima de las mujeres locales, quienes participan en talleres que incluyen la producción teatral, la recitación de poesía, la redacción y la producción de arte y artesanía, así como actividades centradas en el desarrollo personal, como el tratamiento estético y ejercicios para aprender a hacer discursos en público. El Grupo de Mulher es un elemento significativo en la elaboración de las políticas radicales de las mujeres de Gamboa, cuyos principios reflejan la identidad y las condiciones sociales de trabajadoras pobres que necesitaban garantizar la sobrevivencia de sus familias en un barrio urbano, y que en su mayoría eran trabajadoras domésticas, empleadas en residencias de la población blanca y de clase media de la ciudad. Esas experiencias informan sus conocimientos sobre el racismo y el sexismo basados en divisiones de clase, que todavía influyen la organización política de estas mujeres en la movilización comunitaria en sus barrios.

Estas trabajadoras domésticas son componentes cruciales en la lucha constante por la liberación en Salvador y en Brasil. Además de eso, las organizaciones de base se preocupan por la concientización colectiva y la transformación individual, incluso la educación. Las activistas locales son intelectuales que reivindican el acceso adecuado a la educación formal que se les niega sistemáticamente. En el espacio del barrio, las mujeres negras de la comunidad leen apartados de textos sobre los movimientos de la liberación en África y la literatura de cosmología religiosa Yorubá. Un "movimiento dentro de un movimiento", el Grupo de

Mulher también es un ejemplo de cómo las mujeres negras pobres han trabajado con el objetivo de adquirir las herramientas necesarias para combatir las políticas discriminatorias del Estado, y también mejorar sus vidas. Como Ana Cristina explicó:

> La participación y organización de las mujeres negras en Salvador y en Bahía en las luchas contra la discriminación racial, la violencia policial, y por la vivienda digna y el derecho a la tierra, han sido muy importantes para el fortalecimiento de los movimientos sociales en Brasil. Mi militancia y la de varias otras mujeres negras se ha orientado hacia garantizar los derechos de ciudadanía en las comunidades negras y para valorar y levantar la autoestima de las mujeres negras en Brasil. (Comunicación personal, 2006)

La feminista negra americana Barbara Smith, sobre el tema de la educación política de las mujeres negras, escribe lo siguiente:

> Una de las cosas más importantes que aprendí fue que el poder verdadero se encuentra en las manos de las personas "simples" que se juntan para desafiar a la autoridad y hacer que las cosas cambien, que la organización efectiva desde abajo puede transformar la conciencia, las políticas, las leyes y lo más importante, la calidad de vida de los individuos. Aprendí que los criterios de éxito de una organización no se ven en el tamaño del presupuesto, sino en la claridad de las metas, la consistencia de los esfuerzos de sus miembros en la realización de los deberes que han asumido, la profundidad del análisis de lo que está mal en el sistema, y finalmente cuánto valoran y quieren a los demás. (2000, 168, traducción propia)

Estas palabras ilustran el poder que las mujeres negras tienen para reinventarse a sí mismas y utilizar estas identidades para transformar sus comunidades. Los textos etnográficos como el de Ruth Landes (1994) demuestran que en Bahía, las mujeres negras que ocupan los márgenes socioeconómicos y son percibidas como "simples" eran representantes sociales importantes en sus comunidades, como líderes comunitarias, por ejemplo. Las mujeres negras que dirigen las casas de Candomblé en Salvador y controlan las visitas de los blancos (hombres y mujeres) son las mismas que trabajan largas horas y ganan salarios bajos como vendedoras en la calle o empleadas domésticas.

Existen pocos textos sobre la situación y la realidad de estas últimas en Brasil y su activismo.[127] Aunque las mujeres de Gamboa de Baixo no se movilicen como "trabajadoras domésticas", o alrededor de una identidad singular de clase, sus actividades políticas iluminan la comprensión de cómo las demandas, prácticas y experiencias de este grupo avanzan en la lucha política cotidiana, y ayudan en el desarrollo del movimiento comunitario. Según las integrantes de la asociación de residentes de Gamboa de Baixo, las mujeres fueron siempre más conscientes que los hombres en relación a las implicaciones y el carácter racista de la expulsión y reasignación de los residentes. Boa Morte, ex-trabajadora doméstica, al comprender en qué consistían los proyectos de revitalización, fue una de las primeras que comenzó a advertirlo a la comunidad, sustentando que las mujeres podían entender mejor lo que estaba pasando en relación a esos planes, y cómo la comunidad se vería afectada, porque eran las que realmente entendían a los blancos. Ellas tenían conciencia de que el barrio de Gamboa de Baixo se consideraba física y socialmente "fuera de lugar" en la ciudad.

Recordando el trabajo político de la activista norteamericana Ella Baker en favor de los derechos civiles, quien enfatizaba "la importancia de extraer de las comunidades oprimidas el conocimiento, la fuerza y el liderazgo para construir modelos hacia el cambio social" (citada en Ransby, 2003: 263, traducción propia), Barbara Ransby ofrece una perspectiva única para las políticas radicales de las mujeres negras. Según mi parecer, las mujeres negras de Gamboa de Baixo, como en los casos de Boa Morte, Ana Cristina y Dona Nice, desempeñan un papel de "intelectuales orgánicas" cuya definición en muchos sentidos desmitifica la noción de que las trabajadoras son pasivas, obedientes, y portadoras de un conocimiento sin valor. Ransby escribe que para Baker, la "sabiduría viene de varias fuentes y se transforma a través de diferentes lenguajes, incluso el lenguaje de la acción" (2003: 363, traducción propia), y la autora Lee Anne Bell afirma que la "educación para la justicia social co-

127 Acerca de esto, léase *House and Street: The Domestic World of Servants and Masters in Nineteenth-Century Rio de Janeiro,* de Sandra Lauderdale Graham (1988).

mienza con la experiencia vivida y funciona con el fin de promover una perspectiva crítica y una acción dirigida hacia el cambio social" (1997: 14). Las credenciales académicas que no están comprometidas con la transformación social son inútiles para las intelectuales activistas como Baker, que valoraba el conocimiento ganado en la acción política. Las mujeres negras de Gamboa de Baixo siguen la tradición de la diáspora negra al utilizar la educación para generar los pensamientos críticos sobre el Estado y también como una estrategia para la intervención revolucionaria. Ellas usan sus conocimientos aprendidos de la vida cotidiana para resistir a las políticas de dominación en su barrio, ciudad y país.[128] Esta práctica se funda y se instrumentaliza por esta tradición que describo haciéndome eco de lo dicho por bell hooks, que afirmaba: "Al tratarse de una elección estratégica consciente, esta práctica hace posible que mi vida y trabajo plasmen las políticas de la transformación que aborda las cuestiones individuales y comunitarias" (1999: 43, traducción propia).

Conclusión

La dignidad no se estudia, se vive o se muere en el pecho
y enseña a caminar. La dignidad es esa patria internacional que,
muchas veces, olvidamos.
—Subcomandante Marcos

Me gustaría concluir este artículo con una reflexión sobre la exclusión de las mujeres negras como agentes políticos. En general, en la sociedad bahiana y brasileña, no se espera que las mujeres negras tengan voz política. Hasta la fecha, pocas de ellas ocupan cargos en ese campo, y aquellas que lo hacen tienden a ser formalmente educadas.[129] Esta realidad sobre la limitación de la participación femenina en el escenario político del país, aparece bien representada en el poema de Benedita da Silva:

128 Véase una discusión similar sobre la sabiduría de los niños de la calle en el libro *Pedagogia social de rua*, de Maria Stela Santos Graciari (1999).

129 Léase Ollie Johnson III (2000) y Clóves Luiz Pereira Oliveira (1991: 94-116).

La política es algo para el macho
oí eso la vida entera
hay que tener sabiduría
experiencia voraz
formado en filosofía
hasta mejor si economía
o no serás capaz. (1997: 52, traducción propia)

Contrarrestando esa estructura de exclusión, las activistas de la asociación de residentes de Gamboa de Baixo constituyen un ejemplo de que las mujeres sí son capaces de organizarse políticamente, así como de hacer política; ese grupo de intelectuales negras surgió a partir del movimiento de barrio y su militancia. Particularmente, el enfrentamiento con el Estado ha sido la marca de su trabajo político, y ha transformado sus vidas y las comunidades en las que viven. Lo que demuestra que de ninguna manera las mujeres negras son pasivas ni que poseen un conocimiento inferior. Mejor dicho, han sido productoras importantes de conocimiento sobre la ciudad de Salvador, cuestionando sus políticas excluyentes de expulsión y reasignación de los residentes del barrio.

La experiencia de las mujeres de Gamboa de Baixo constituyen un ejemplo de cómo la pedagogía feminista negra es una práctica política y un aprendizaje que viene de hacer política día a día. Su conocimiento en los barrios populares ha sido ampliado a partir de esta participación política (como por ejemplo, su lectura, escritura y el recorrido en la ciudad de Salvador con los líderes comunitarios); los movimientos sociales como fuentes importantes de educación para el movimiento de liberación negra (por ejemplo, la discusión de la literatura sobre su descendencia africana); y los conocimientos que las mujeres negras adquieren de su experiencia práctica, que les benefician individual y colectivamente. Como dice el poema de la carioca Christiane Sobral:

Ya no voy a lavar los platos
Ni voy a limpiar el polvo de los muebles.
Lo siento mucho. Empecé a leer.
Un día abrí un libro y una semana después decidí. (2009:18, traducción propia)

Para las mujeres negras de Gamboa de Baixo, el movimiento de barrio les ofreció el conocimiento necesario para combatir el racismo y el sexismo inherentes a las desigualdades de clase en la sociedad brasileña. Estoy de acuerdo con Milton Santos (2003) cuando afirma que, "el pueblo (*everyday people*) inventa nuevas formas de solidaridad", una idea que, aplicada a la realidad de las activistas de Gamboa de Baixo, significa la posibilidad de crear relaciones de solidaridad con los investigadores, así como un acceso a las instituciones académicas para la discusión de las dimensiones de la violencia del desarrollo urbano.

En colaboración con la organización comunitaria de Gamboa de Baixo, considero que mi trabajo de investigación representa una oportunidad de desarrollar metodologías para combatir la opresión racial, de género y de clase. Sus casas se convierten en espacios de aprendizaje individual y colectivo. Sus barrios constituyen campos fértiles para ampliar los conocimientos sobre la ciudad y la nación en relación al *apartheid* global, que afecta a las mujeres negras en grandes proporciones. Las *gamboeiras130*, entre tantas otras mujeres, han utilizado sus conocimientos para garantizar justamente lo que el gobierno nacional promete: "Un Brasil para todos".

130 Aquí me refiero a las mujeres residentes del barrio Gamboa de Baixo.

Capítulo 8

PEDAGOGÍA DECOLONIAL Y EDUCACIÓN ANTI-RACISTA E INTERCULTURAL EN BRASIL[131]

Luiz Fernandes de Oliveira y Vera Maria Ferrão Candau

Introducción

El problema de la relación entre educación y diferencias culturales ha sido, en los últimos años, objeto de innúmeras reflexiones, debates e investigaciones, no sólo en nuestro país, sino también en todo el continente latinoamericano. Las problemáticas y los desafíos se multiplican. El deseo de construir procesos educativos que contemplen referencias culturales se intensifica.

Dentro de este universo de preocupaciones, los estudios sobre las relaciones étnico-raciales han tenido proyección en el espacio académico y en los movimientos sociales, a tal punto, que han interferido de manera concreta en políticas públicas y en acciones gubernamentales. Efectivamente, esta constatación puede comprenderse mejor a partir del crecimiento de las luchas de los movimientos negros y del surgimiento de nuevas producciones académicas sobre cuestiones relativas a la diferencia étnica, al multiculturalismo y a las identidades culturales.

131 Texto publicado en el periódico *Educação em revista* 26, 15-40, de la Facultad de Educación de la Universidad Federal de Minas Gerais, 2010.

Ubicados dentro de esta perspectiva, venimos desarrollando desde el año 2006 un proyecto de investigación[132] intitulado “Multiculturalismo, Derechos Humanos y Educación: La tensión entre igualdad y diferencia”, que tiene por objetivo ahondar en la discusión sobre la problemática de la educación intercultural en diferentes países latinoamericanos. Dicha problemática nos parece ser un espacio de privilegio para la reflexión sobre la tensión entre igualdad y diferencia.

Es dentro de este contexto que ubicamos la producción del grupo “Modernidad/Colonialidad” formado por intelectuales de diferentes procedencias e inserciones, que busca construir un proyecto epistemológico, ético, político, a partir de una crítica a la modernidad occidental en sus postulados históricos, sociológicos y filosóficos. Consideramos las contribuciones de ese grupo de especial relevancia y originalidad, puesto que cuenta con un gran potencial para provocar la reflexión sobre la interculturalidad, relaciones étnico-raciales y educación en el contexto actual del continente latinoamericano y, específicamente, de nuestro país.

Es a partir de estas observaciones preliminares que situamos el presente trabajo, el cual tiene por objetivo analizar las principales contribuciones del grupo “Modernidad/Colonialidad” con respecto al tema étnico-racial en el campo de la educación en Brasil.

En primer lugar, haremos un breve análisis de las ideas y de las principales formulaciones teóricas de dicho grupo. A seguir, plantearemos el desarrollo de procesos educacionales de la educación a partir de nociones de pedagogía decolonial e interculturalidad crítica. En un tercer momento, debatiremos sobre el tema racial en el ámbito de la educación brasileña. Analizaremos las posibles confluencias entre las

---

132 Este proyecto cuenta con el apoyo del CNP. Durante su desarrollo, realizamos una amplia revisión de la bibliografía producida dentro del continente, a partir del año 2000, sobre educación intercultural. Además, participamos de diferentes seminarios, congresos y encuentros, y entrevistamos a profesores/as universitarios/as, a militantes de movimientos sociales y a miembros de organizaciones no gubernamentales, de diversos países.

propuestas de la pedagogía decolonial e intercultural y las políticas públicas de reformulación curricular en Brasil, teniendo como referencia las Directrices Curriculares Nacionales para la Educación de las Relaciones Étnico-Raciales y para la Enseñanza de Historia y Cultura Afro-Brasileña y Africana.[133]

El grupo "Modernidad/Colonialidad": Referencias fundamentales

En julio de 2002, Arturo Escobar, antropólogo colombiano y profesor de la Universidad de Carolina del Norte, presentó un trabajo en el III Congreso Internacional de Latinoamericanistas, en Amsterdam, intitulado *Mundos y conocimientos de otro mundo*, en el que hacía referencia al grupo de investigación "Modernidad/Colonialidad". El trabajo analizaba y relataba la perspectiva de un grupo en busca de un mundo mejor y de un proyecto epistemológico nuevo. Se trataba, en síntesis, de una construcción alternativa a la modernidad eurocéntrica, tanto en su proyecto de civilización, como en sus propuestas epistémicas.

El grupo se encuentra formado, predominantemente, por intelectuales de América Latina y presenta un carácter heterogéneo y transdisciplinar. Las figuras centrales del grupo son el filósofo argentino Enrique Dussel, el sociólogo peruano Aníbal Quijano, el semiólogo y teórico cultural argentino-norteamericano Walter Mignolo, el sociólogo puertorriqueño Ramón Grosfoguel, la lingüista norteamericana radicada en Ecuador, Catherine Walsh, el filósofo puertorriqueño Nelson Maldonado-Torres, el antropólogo colombiano Arturo Escobar, entre otros. Cabe resaltar que este grupo mantiene diálogos y actividades académicas conjuntas con el sociólogo norteamericano Immanuel Wallerstein.

El postulado principal del grupo es el siguiente: "La colonialidad es constitutiva de la modernidad, y no derivada" (Mignolo, 2005: 75). O sea, modernidad y colonialidad son las dos caras de una misma moneda. Gracias a la colonialidad, Europa puede producir las ciencias humanas

133 Resolución No. 01 del Consejo Nacional de Educación, aprobada el 17 de junio de 2004.

como modelo único, universal y objetivo en lo relativo a la producción de conocimientos, además de desheredar a todas las epistemologías de la periferia del occidente.

Según Quijano colonialismo y colonialidad son conceptos diferentes, aun estando relacionados. El colonialismo se refiere a un padrón de dominación y explotación en donde:

> El control de la autoridad política, de los recursos de producción y del trabajo de una población determinada posee una identidad diferente y sus sedes centrales están, además, en otra jurisdicción territorial. Sin embargo, no siempre y no necesariamente, implica relaciones racistas de poder. El Colonialismo es, obviamente, más antiguo; sin embargo, la colonialidad probó ser, en los últimos 500 años, más profunda y duradera que el colonialismo. Además, sin duda fue forjada dentro de éste. Más aún, sin él, la colonialidad no habría podido imponerse a la intersubjetividad de modo tan arraigado y prolongado. (2007: 93)

También Nelson Maldonado-Torres estableció una diferencia entre estos dos conceptos, de manera más clara:

> El colonialismo denota una relación política y económica en la que la soberanía de un pueblo está en poder de otro pueblo o nación, lo que constituye a la referida nación en un imperio. La colonialidad difiere de esta idea, puesto que se refiere a un padrón de poder que surge como resultado del colonialismo moderno, pero en vez de limitarse a una relación formal de poder entre dos pueblos o naciones, se relaciona a la manera como el trabajo, el conocimiento, la autoridad y las relaciones intersubjetivas se articulan entre sí por medio del mercado capitalista mundial y de la idea de raza. De esta manera, a pesar de que el colonialismo le precede a la colonialidad, la colonialidad le sobrevive al colonialismo. Se mantiene viva en textos didácticos, en los criterios para el buen trabajo académico, en la cultura, en el sentido común, en la autoimagen de los pueblos, en las aspiraciones de los sujetos y en muchos otros aspectos de nuestra experiencia moderna. En este sentido, respiramos la colonialidad en la modernidad cotidianamente. (2007b: 131)

Así, el colonialismo es más que una imposición política, militar, jurídica o administrativa. Bajo la forma de colonialidad llega a las raíces más profundas de un pueblo y sobrevive a pesar de la descolonización o

emancipación de las colonias latinoamericanas, asiáticas y africanas, en los siglos XIX y XX. Lo que estos autores nos muestran es que a pesar de que ya acabaron los colonialismos modernos, la colonialidad sobrevive.

Es necesario recordar que durante la emancipación jurídico-política de África y Asia, procesos que culminaron en los años 1970, se produjeron reflexiones densas y consistentes sobre una época denominada post-colonial (Bhabha, 1999; Said, 2001; Hall, 1997a; entre otros), la cual señalaba el fin del colonialismo. A pesar de haber acabado el colonialismo tradicional, para los autores del grupo "Modernidad/Colonialidad", las estructuras subjetivas, los imaginarios y la colonización epistemológica aún se encuentran fuertemente presentes.

Quijano (2005) propone el concepto de colonialidad del poder para referirse a dicha situación. Se trata de una estructura de dominación que sometió a América Latina, a África y a Asia, a partir de la conquista. El término alude a la invasión del imaginario del otro, o sea, a su occidentalización. Específicamente se refiere a un discurso que se introduce en el mundo del colonizado, pero que también se reproduce en el locus del colonizador. En este sentido, el colonizador destruye el imaginario del otro, lo invisibiliza y lo subalterniza, al tiempo que reafirma su propio imaginario. De esta manera, la colonialidad del poder reprime los modos de producción de conocimientos, de saberes, del mundo simbólico, de imágenes, que son propios del colonizado e impone otros. Se produce, entonces, la naturalización del imaginario del invasor europeo, la subalternización epistémica del otro no europeo y la propia negación y olvido de procesos históricos no europeos. Esa operación se fue llevando a cabo de varias formas. Una de ellas consiste en la divulgación de una cultura colonialista seductora, por medio de la cual el europeo crea un fetichismo cultural en torno a su cultura para así estimular en los sujetos subalternizados una fuerte aspiración a la misma. El eurocentrismo, por lo tanto, no es la perspectiva cognitiva solamente de los europeos, sino que lo es también de aquellos que fueron educados bajo su hegemonía.

En este sentido, es posible afirmar que la colonialidad del poder construyó la subjetividad del subalternizado, por lo que se hace necesario, según Quijano (2007), pensar históricamente la noción de raza: "La colonialidad es uno de los elementos constitutivos y específicos del padrón mundial del poder capistalista. Se funda en la imposición de una clasificación racial/étnica de la población mundial como piedra angular de ese padrón de poder" (p. 93).

Quijano explicita que el concepto de raza es una abstracción, una invención que no tiene nada que ver con procesos biológicos. Es al final del siglo XVI que se crea la asociación entre color y raza. Más aún, para el autor, este concepto ejerce un papel fundamental en el desarrollo del capitalismo moderno a partir del siglo XIX.

Por otra parte, este concepto trajo como consecuencia la inferiorización de grupos humanos no europeos del punto de vista de la producción de la división racial del trabajo, del salario, de la producción cultural y de los conocimientos. Por eso, Quijano habla también de la colonialidad del saber, entendida como la represión de otras formas de producción de conocimiento no europeas, que niega el legado intelectual e histórico de pueblos indígenas y africanos, reduciéndolos a su vez a la categoría de primitivos e irracionales, puesto que pertenecen a "otra raza".

Ésta es la afirmación de la hegemonía epistemológica de la modernidad europea, la cual se traduce en un racismo epistémico o, como afirma Grosfoguel (2007), "en una epistemología eurocéntrica occidental dominante que no admite ninguna otra epistemología como espacio de producción de pensamiento crítico ni científico" (p. 35).

Walter Mignolo (2005), siguiendo esta misma línea de razonamiento, afirma que las ciencias humanas, legitimadas por el Estado, cumplieron un rol fundamental en la invención del otro. Además, el autor también sostiene que dichas ciencias, incluyéndose la historia, crearon la noción de progreso, con lo que se dio inicio a una línea temporal dentro de la cual Europa aparecía como superior.

Según Castro-Gómez (2005a), en relación a la historia y a las ciencias afines, como la etnografía, la geografía, la antropología, la paleontología, la arqueología, etc., lo dicho antes significaba que al estudiarse el pasado de las civilizaciones, los productos culturales e institucionales de esas mismas civilizaciones fueran muchas veces objeto de comparación con el mundo europeo, proceso que culminaba en la justificación del colonialismo.134 Para el autor, los cánones, el modelo, el padrón de comparación, es el "centro" de la Historia Mundial, es decir, de Europa. Aquí, el otro fue visto como mera naturaleza, una visión que se popularizó en el siglo XVIII y que tuvo sus repercusiones en la obra de Hegel sobre Filosofía de la Historia.135

Mignolo (2003a) escribe que los españoles juzgaban y jerarquizaban el grado de inteligencia y de civilización de los pueblos, a partir del criterio de la escritura alfabética. Sin embargo, en los siglos XVIII y XIX el criterio de evaluación pasó a ser la historia. Es decir, los pueblos "sin historia" se ubicaban en un tiempo "anterior" al "presente". De esta manera, y basándose en la colonialidad del poder:

> […] el eurocentrismo se volvió, por lo tanto, una metáfora para describir la colonialidad del poder, dentro de una perspectiva de la subalternidad. Desde la perspectiva epistemológica, el saber y las historias locales europeas fueron vistas como proyectos globales, partiendo del sueño de un Orbis universalis christianus hasta llegar a la creencia de Hegel en una historia universal, narrada desde una perspectiva que ubica a Europa en el punto de referencia y de llegada. (Mignolo, 2003a: 41)

---

134 Debemos relativizar un poco esta afirmación de Castro-Gómez, ya que esas áreas de conocimiento no fueron totalmente hegemonizadas por una visión colonialista o eurocéntrica.

135 Es famosa la afirmación de Hegel en la que dice: "África no es una parte histórica del mundo. No tiene movimientos, progresos que mostrar, movimientos históricos que le sean propios. Esto significa que su parte septentrional pertenece al mundo europeo o asiático. Aquello que entendemos precisamente por África es el espíritu a-histórico, el espíritu no desarrollado, aún envuelto en la naturaleza y que se presenta aquí apenas como umbral de la historia del mundo" (1999: 174).

Para Mignolo, la expansión occidental, pasado el siglo XVI, no se dio solamente en el ámbito económico y religioso, sino que también afectó las formas hegemónicas de conocimiento, de un concepto de representación del conocimiento y cognición, con lo cual se impuso una hegemonía epistémica, política e historiográfica, y se estableció la colonialidad del saber.

Si la colonialidad del poder creó una especie de fetichismo epistémico (la cultura, las ideas y conocimientos de los colonialistas, que se busca imitar, se muestran seductoras) que impuso la colonialidad del saber sobre los no europeos, entonces también es verdad que se comenzó a evidenciar una geopolítica del conocimiento, es decir, el poder, el saber y todas las dimensiones de la cultura comenzaron a definirse a partir de una lógica de pensamiento localizado en Europa. De esta forma, Mignolo (2005) también afirma que dichos procesos, marcados por una violencia epistémica, llevaron a una geopolítica lingüista, ya que las lenguas coloniales o imperiales, cronológicamente identificadas en el griego y en el latín, en la antigüedad, y en el italiano, portugués, castellano, francés, inglés y alemán, en la modernidad, establecieron un monopolio lingüístico, con lo que acabaron despreciando las lenguas nativas y, consecuentemente, subvirtiendo ideas, imaginarios y las propias cosmovisiones nativas fuera de Europa.

No obstante, de acuerdo con los varios autores aquí expuestos, es en el concepto de colonialidad del ser en donde se explicita mejor la fuerza de los conceptos vistos anteriormente. Catherine Walsh (2005a) recuerda las palabras de Frantz Fanon (1983) al relacionar colonialismo y no existencia: "En virtud de ser una negación sistemática de la otra persona y una determinación furiosa para negarle al otro todos los atributos de humanidad, el colonialismo obliga a las personas que domina a preguntarse: ¿quién soy yo en verdad?" (citado en Walsh, 2005a: 22). Más aún:

> El mundo colonial es un mundo de maniqueísmos. No le basta al colonizador limitar físicamente al colonizado, con la policía y el ejército, el espacio del colonizado. Así, para ilustrar el carácter totalitario de la ex-

> plotación colonial, el colonizador hace del colonizado una quintaesencia del mal. La sociedad colonizada no sólo se define como una sociedad sin valores [...] Al indígena se lo considera impermeable a la ética, a los valores. Incluso nos atrevemos a decir que se lo considera enemigo de los valores. En ese sentido, es el mal absoluto. Elemento corrosivo de todo aquello que lo cerca, elemento deformador, capaz de desfigurar todo lo que se refiere a la estética o a la moral, depositario de fuerzas maléficas. (Fanon, 2003: 35-36)

En la historia de la modernidad colonial, la colonialidad del ser es pensada, por lo tanto, como una negación del estatuto humano, aplicada a africanos e indígenas. Esta negación, según Walsh (2006), implanta problemas reales en torno a la libertad, al ser y a la historia del individuo que fue subalternizado por la violencia epistémica.

Podemos afirmar, siguiendo a Mignolo (2003a), que el discurso de la historia del pensamiento europeo es, por un lado, la historia de la modernidad europea y, por el otro, la historia silenciada de la colonialidad europea. Mientras que la primera es una historia de autoafirmación y de celebración de las hazañas intelectuales y epistémicas, la segunda es una historia de negaciones y de rechazos de otras formas de racionalidad e historia.

Colonialidad y educación

Desde fines de los años 1990, cuando se dio el surgimiento de esos conceptos fundamentales, el grupo viene ampliándose y afirmando sus reflexiones sobre las relaciones entre colonialidad y modernidad.

Para Catherine Walsh fue a partir de 2001, a raíz del convenio entre la Universidad Duke, la Universidad de Carolina del Norte, la Universidad Javeriana de Bogotá, la Universidad Andina Simón Bolívar, de Quito, y la participación de intelectuales de Bolivia, Colombia, Perú, Ecuador, Venezuela, Argentina, México y EUA, que se estableció un intenso diálogo, el cual influyó los grandes temas abordados en el Primer Programa de Doctorado en Estudios Culturales Latinoamericanos de la Universidad Andina Simón Bolívar, de Ecuador (Walsh, 2005a). En oc-

tubre de 2007, realizamos un seminario presencial en Río de Janeiro con la profesora Catherine Walsh, en el que discutimos y buscamos ahondar en la perspectiva desarrollada por el grupo "Modernidad/Colonialidad", especialmente en su relación con la educación.

El aspecto central en un proyecto de emancipación epistémica es la coexistencia de diferentes epistemes o formas de producción de conocimiento entre intelectuales, tanto dentro de la academia, como dentro de los movimientos sociales, con lo cual se pone en evidencia la cuestión geopolítica del conocimiento. Como se vio anteriormente, se entiende por geopolítica del conocimiento la estrategia de la modernidad europea de afirmar sus teorías, sus conocimientos y sus paradigmas como verdades universales, e invisibilizar y silenciar a los sujetos que producen conocimientos "otros".136 Fue éste el proceso constitutivo de la modernidad, la cual no puede ser entendida sin que se tome en cuenta su relación con la herencia colonial y con las diferentes etnias que el poder moderno/colonial produjo.

De acuerdo con Arturo Escobar (2003), la modernidad, en tanto globalización, se encuentra actualmente en todas partes, puesto que es la radicalización y la universalización de la modernidad europea en todos los rincones del planeta. Pese a esto, hoy están surgiendo una serie de nociones que hacen que la centralidad de la perspectiva eurocéntrica entre en crisis. Por ejemplo, la perspectiva de la modernidad no es un fenómeno europeo, sino un fenómeno global con distintas localidades y temporalidades.

Esta perspectiva considera la colonialidad como constitutiva de la modernidad, es decir, como afirma Mignolo (2003a: 38), "en los hombros de la modernidad está el peso y la responsabilidad de la coloniali-

136 Los autores del grupo "Modernidad/Colonialidad" usan frecuentemente expresiones como: "pensamiento-otro", "conocimiento-otro", etc. Dentro de este contexto, la palabra "otro" pretende referirse no solamente a toda perspectiva alternativa que puede residir en una lógica de fondo que no es puesta en duda, o puede referirse a un cambio de óptica, de lógica, de paradigma.

dad". De ahí surge la perspectiva de introducir espistemes invisibilizadas y subalternizadas, al tiempo que se critica la colonialidad del poder.

Como vimos, la colonialidad del poder, del saber y del ser, son conceptos centrales dentro del proyecto de investigación del grupo "Modernidad/Colonialidad". Otro concepto central, que introdujo Mignolo, es la diferencia colonial, entendida esta como el pensar a partir de las ruinas, de las experiencias y de los márgenes creados por la colonialidad en la estructuración del mundo moderno/colonial, como forma no de restituir conocimiento, sino de reconocer conocimientos "otros" dentro de un horizonte epistemológico transmoderno. Es decir, fue construido a partir de formas de ser, pensar y conocer que son diferentes a las de la modernidad europea, aunque manteniendo el diálogo con esta.

La perspectiva de la diferencia colonial requiere que se miren los enfoques epistemológicos y las subjetividades subalternizadas y excluidas. Supone un interés por las producciones de conocimiento que son distintas a las de la modernidad occidental. Contrariamente a la post-modernidad, que continúa pensando a partir del occidente moderno, la construcción de un pensamiento crítico "otro" parte de las experiencias e historias que se encuentran marcadas por la colonialidad. Se busca como eje la conexión de formas críticas de pensamiento que fueron producidas desde América Latina y de autores de otros lugares del mundo, todo desde una perspectiva de la decolonialidad de la existencia, del conocimiento y del poder.

De esta manera, dentro de este enfoque crítico, Catherine Walsh reflexiona sobre los procesos educacionales a partir de conceptos como: pensamiento-otro, decolonialidad y pensamiento crítico de frontera.

El concepto "pensamiento-otro" proviene del autor árabe-islámico Abdelkebir Khatibi, quien parte del principio de la posibilidad del pensamiento a partir de la decolonización, es decir, de la lucha contra la no existencia, contra la existencia dominada y contra la deshumanización. Es una visión semejante a la que propone el concepto colonialidad del ser, una categoría que sirve como fuerza para cuestionar la negación

histórica a la existencia de los no europeos, de los afrodescendientes y de los indígenas de América Latina.

Las nociones que sostienen que los diversos pueblos no occidentales serían también no modernos, atrasados y no civilizados, son refutadas por el acto de decolonizarse, el cual cumple un papel fundamental desde el punto de vista epistemológico y político.

Walsh afirma, teniendo como referencia los movimientos sociales indígenas ecuatorianos y los afroecuatorianos, que la decolonialidad implica partir de la deshumanización y considerar las luchas de los pueblos históricamente subalternizados por la existencia, para así construir otros modos de vivir, de poder y de saber. Por lo tanto, la decolonialidad es visibilizar las luchas contra la colonialidad a partir de las personas, de sus prácticas sociales, epistémicas y políticas.

La decolonialidad representa una estrategia que va más allá de la transformación de la decolonización, o sea, supone también construcción y creación. Su meta es la reconstrucción radical del ser, del poder y del saber.

Walter Mignolo (2003a) destaca que el pensamiento-otro caracterizado como decolonialidad, se expresa en la diferencia colonial, es decir, en un reordenamiento de la geopolítica del conocimiento que va en dos direcciones: hacia la crítica de la subalternización dentro de la visión de los conocimientos invisibilizados y hacia el surgimiento del pensamiento liminar como una nueva modalidad epistemológica en la intersección de la tradición occidental y la diversidad de categorías suprimidas bajo el occidentalismo y el eurocentrismo.

Mignolo (2003a) cita un ejemplo cuando describe el marxismo modificado por las lenguas y por la cosmología amerindia del movimiento Zapatista, y la epistemología amerindia transformada por el lenguaje del marxismo. Es decir, un diálogo trans-epistemológico que reescribe una historia de quinientos años de opresión.

Otro ejemplo citado por el autor remite a Fanon, quien en el libro Pieles Negras y Máscaras Blancas, afirma que para un negro que trabaja en una plantación de azúcar, la única solución es luchar, pero que “embarcará en la lucha y la llevará adelante no como resultado de un análisis marxista o idealista, sino simplemente porque no puede concebir la vida de otra manera” (citado en Mignolo, 2003a: 126).

Mignolo subraya aquí, que Fanon “no está negando el poderoso análisis de la lógica del capitalismo que realizara Marx”, sino que está “llamando la atención hacia la fuerza de la consciencia negra y no solamente hacia la de la consciencia de clase” (Mignolo, 2003a: 126).

En este proceso, también se encuentra la estrategia de la interculturalidad como principio que orienta pensamientos, acciones y nuevos enfoques epistémicos. El concepto de interculturalidad es central en la (re)construcción del pensamiento-otro. A la interculturalidad se la concibe dentro de esta visión como proceso y como proyecto político.

Dejando madurar este pensamiento, Walsh (2005a) considera también el tema de la “postura crítica de frontera” en la diferencia cultural, es decir, un proceso en donde el fin no es una sociedad ideal, como abstracto universal, sino el cuestionamiento y la transformación de la colonialidad del poder, del saber y del ser, siempre teniendo consciencia de que estas relaciones de poder no desaparecen, sino que pueden construirse y transformarse, mediante una nueva manera de conformación.

El pensamiento de frontera implica hacer visibles otras lógicas y otras formas de pensar, que sean diferentes de la lógica eurocéntrica dominante. El pensamiento de frontera se preocupa con el pensamiento dominante y lo mantiene como referencia, tal como vimos en Fanon, pero lo deja sujeto al constante cuestionamiento. Además, introduce en el mismo otras historias y otros modos de pensar. Walsh considera esta perspectiva un componente de un proyecto intercultural y decolonizador, que permite una nueva relación entre conocimiento útil y necesario en la lucha por la decolonización epistémica.

Por otro lado, el pensamiento crítico de frontera permite construir estrategias variadas entre grupos y conocimientos subalternos, como, por ejemplo, entre pueblos indígenas y pueblos negros. La autora pone, además como ejemplo, el establecimiento de lugares epistémicos del pensamiento-otro, como la Universidad Intercultural Indígena del Ecuador o la etno-educación afro (Walsh, 2006). Estos espacios, como posturas críticas de frontera, pueden ofrecer la posibilidad de otros conocimientos y cosmovisiones dentro de un diálogo crítico con los conocimientos y modos de pensar típicamente asociados al mundo occidental.

Este pensamiento crítico, que puede constituirse desde la colonialidad, propone la creación de nuevas comunidades interpretativas que ayuden a ver el mundo desde una perspectiva "otra". Este enfoque pretende ser un proyecto alternativo al racismo epistémico y a la colonialidad del ser, del saber y del poder. Walsh (2007) afirma que la denominada pedagogía decolonial podría servir en el campo educativo para ahondar en los debates en torno a la interculturalidad, o sea, en torno:

> [...] al problema de la "ciencia" en sí; es decir, a la manera por medio de la cual la ciencia, como uno de los fundamentos centrales del proyecto Modernidad/Colonialidad, contribuyó de manera vital para que se estableciera y se mantuviera el orden jerárquico, histórico y actual, en el que los blancos y sobre todo los hombres blancos europeos, permanecen como superiores. (2007: 9)

En este punto, se hace necesario discutir un poco más sobre los conceptos de interculturalidad crítica y su incidencia en el campo educacional y en la pedagogía decolonial. Para Catherine Walsh, la interculturalidad significa (Candau, 2001: 10-11):

- Un proceso dinámico y permanente de relación, comunicación y aprendizaje entre culturas en condiciones de respeto, legitimidad mutua, simetría e igualdad.
- Un intercambio que se construye entre personas, conocimientos, saberes y prácticas culturalmente diferentes, con el objetivo

de desarrollar un nuevo sentido entre cada uno de ellos y su diferente.

- Un espacio de negociación y de traducción en donde las desigualdades sociales, económicas y políticas, y las relaciones y los conflictos de poder de la sociedad no se mantienen ocultos, sino que se los reconoce y se los confronta.
- Una tarea social y política que interpela al conjunto de la sociedad, que parte de prácticas y acciones sociales concretas y conscientes e intenta crear modos de responsabilidad y solidaridad.
- Una meta a alcanzar.

Otro estudio de la autora destaca que:

> El concepto de interculturalidad es central para la (re)construcción de un pensamiento crítico-otro –un pensamiento crítico de/desde otro modo–, precisamente por tres razones principales: primero, porque es vivido y pensado desde la experiencia de la colonialidad [...]; segundo, porque reflexiona sobre un pensamiento que no se basa en los legados eurocéntricos o de la modernidad y; tercero, porque tiene su origen en el sur, lo que contribuye a darle un vuelco a la geopolítica dominante del conocimiento, la cual se ha centrado siempre en el norte global. (Walsh, 2005a: 25)

Para la autora el significado de la interculturalidad está estrechamente relacionado a un proyecto social, cultural, educacional, político, ético y epistémico que va hacia la decolonización y a la transformación. Es un concepto al que los movimientos sociales indígenas latinoamericanos llenaron de sentido. Además, no sólo cuestiona la colonialidad del poder, del saber y del ser, sino que también denota otras formas de pensar y de colocarse frente a la diferencia colonial, dentro de una perspectiva de un mundo más justo.

En este sentido, a la interculturalidad no se la comprende únicamente como un concepto o un término nuevo que se utiliza para hacer referencia al simple contacto entre el occidente y las otras civilizaciones, sino que es vista como algo que se encuentra inserto en una configuración conceptual que propone un giro epistémico capaz de producir

nuevos conocimientos y otra comprensión simbólica del mundo, sin que se pierda de vista la colonialidad del poder, del saber y del ser. La interculturalidad concebida desde esta visión representa la construcción de un nuevo espacio epistemológico que incluye los conocimientos subalternizados y los occidentales, en una relación tensa, crítica y más igualitaria.

Según la autora, en el campo educacional, esta perspectiva no restringe la interculturalidad a una mera inclusión de nuevos temas en los currículos o en las metodologías pedagógicas, sino que se ubica en una visión de transformación estructural y sociohistórica. Es en este punto, por lo tanto, que la autora expresa una crítica a las formulaciones teóricas multiculturales que no cuestionan las bases ideológicas del Estado-nación, parten de lógicas epistémicas eurocéntricas y, en el campo educacional, bajo pretexto de incorporar representaciones y culturas marginalizadas, se limitan a reforzar los estereotipos y los procesos coloniales de racialización.

Para Walsh, muchas políticas públicas educacionales en América Latina (incluyendo Brasil), se han venido sirviendo de los términos interculturalidad y multiculturalismo como forma de mera incorporación de las demandas y los discursos que occidente subalternizó, dentro del aparato estatal en el que el padrón epistemológico eurocéntrico y colonial continúa hegemónico.

En sentido inverso a esta concepción meramente inclusiva, Walsh propone la visión de la interculturalidad crítica como forma de pedagogía decolonial:

> La interculturalidad crítica […] es una construcción que surge de las personas que sufrieron una experiencia histórica de sumisión y subalternización. Una propuesta y un proyecto político que también podría expandirse y abarcar una alianza con personas que buscan igualmente construir alternativas a la globalización neoliberal y a la racionalidad occidental, y que luchan tanto por la transformación social como por la creación de condiciones de poder, de saber y de ser muy diferentes. Pensada de esta manera, la intercuturalidad crítica no es un proceso o un

proyecto étnico, ni un proyecto de la diferencia en sí [...], es un proyecto de existencia, de vida. (2007: 8)

Esta perspectiva está pensada a partir de la idea de una práctica política que se contrapone a la geopolítica hegemónica monocultural y monoracional del conocimiento, puesto que se trata de visibilizar, enfrentar y transformar las estructuras e instituciones cuyas prácticas y relaciones sociales tienen como horizonte la lógica epistémica occidental, la racialización del mundo y la permanencia de la colonialidad del poder.

Así afirma Walsh, "Asumir esta tarea implica un trabajo de-colonial dirigido a romper las cadenas y a superar la esclavitud de las mentes (como decían Zapata Olivella y Malcolm X); a desafiar y derribar las estructuras sociales, políticas y epistémicas de la colonialidad" (Walsh, 2007: 9).

Por lo tanto, la autora elabora a partir de esta construcción teórica, la noción de pedagogía decolonial, es decir, una praxis que se basa en una insurgencia educativa propositiva –por lo tanto, no sólo denunciativa– en donde el término insurreccionar significa la creación y la construcción de nuevas condiciones sociales, políticas, culturales y de pensamiento. En otras palabras, la construcción de una noción y de una visión pedagógicas que reciben proyección más allá de los procesos de enseñanza y de transmisión del saber, y que conciben la pedagogía como política cultural.

Walsh afirma que esta perspectiva aún está en proceso de construcción, tanto desde el punto de vista teórico como del punto de vista de la construcción de prácticas en los sistemas escolares y en otros ámbitos educativos. Cita como inspiración y referencia para su desarrollo las formulaciones y prácticas educacionales de Paulo Freire, además de las teorizaciones de Frantz Fanon sobre la consciencia del oprimido y la necesidad de humanización de los pueblos subalternizados.

En el próximo punto, discutiremos las posibles relaciones y acercamientos entre las contribuciones de la pedagogía decolonial e intercultural en el contexto del conflicto racial, dentro de la educación brasileña actual.

¿Es posible desarrollar una pedagogía decolonial, intercultural y anti-racista en la educación brasileña actual?

Para este análisis, nos remontaremos al año 1988, año que según Hédio Silva Jr. (2000) fue un marco para la redefinición del rol de África en la concepción de la nacionalidad brasileña. Ese año, en la Constitución, se le dio reconocimiento a la pluralidad étnica de la sociedad brasileña, mediante los artículos 215 y 242. También mediante los mismos se garantizó la enseñanza de las contribuciones de las diferentes etnias que conforman el pueblo brasileño.

Dicho reconocimiento de carácter jurídico atendía a una antigua reivindicación de los movimientos negros que desde hacía años venían subrayando la importancia de la inclusión de la historia de los negros en los currículos escolares, así como el reconocimiento del carácter pluriétnico de la nación brasileña. Estas discusiones se intensificaron en los años 1990, cuando el concepto de afro-descendencia comenzó a cobrar fuerza como factor de movilización social y como categoría histórica definidora de un pensamiento étnico. Al mismo tiempo, en ese mismo período, la categoría cultura, asociada a categorías como identidad y etnia, pasa a ser fundamental en las discusiones referentes al currículo y a la educación, en general.

Durante los años de la post-promulgación de la Constitución, nuevos y viejos debates ocuparon el escenario académico y social. Se agravó la ruptura con el mito de la democracia racial y se avanzó hacia discusiones relacionadas con acciones afirmativas, como la polémica por las cotas, principalmente raciales, en las universidades. Además, los llamados temas de interés de los afrodescendientes pasaron a adquirir

mayor visibilidad en el universo de las investigaciones académicas dentro de las diversas áreas del conocimiento.

En las reformas educacionales de los años 1990, el Ministerio de Educación elaboró los Parámetros Curriculares Nacionales (PCN) que, aunque criticados por muchos docentes, incorporaron los denominados temas transversales, entre ellos la diversidad cultural. Inmediatamente después de su promulgación, las escuelas y los profesores recibieron los PCN, entre los cuales se contaba el del área curricular de Historia, que apuntaba la importancia social del conocimiento histórico y a partir del análisis de la trayectoria de la enseñanza de historia, criticaba la visión eurocéntrica que instituyó un determinado modelo de identidad nacional. Presentaba, también, como uno de sus objetivos específicos, la construcción de la noción de identidad, relacionando identidades individuales, sociales y colectivas y proponiendo la presentación de otros sujetos históricos diferentes de aquellos que dominaron la enseñanza de esta área curricular en Brasil.

Cabe resaltar, además, que el largo camino de reivindicaciones de los movimientos negros relativas al área de educación, dio origen a la Ley No. 10.639/03, del 9 de junio de 2003, que afirma:

> Art. 26-A En los establecimientos de enseñanza primaria y secundaria, oficiales y particulares, es obligatoria la enseñanza de Historia y Cultura Afro-Brasileña.
>
> 1º El contenido programático a que se refiere el encabezado de este artículo incluirá el estudio de la Historia de África y de los Africanos, la lucha de los negros en Brasil, la cultura negra brasileña y el negro en la formación de la sociedad nacional, con el fin de que se rescate la contribución del pueblo negro en las áreas social, económica y política pertinente a la Historia de Brasil.
>
> 2º Los contenidos referentes a la Historia y Cultura Afro-Brasileña se darán en el ámbito de todo el currículo escolar, sobre todo en las áreas de Educación Artística y de Literatura e Historia Brasileñas.

La ley provocó desde un principio una intensa polémica: algunos la veían como una imposición; otros, como una concesión. Sin embargo, luego que el Ministerio de Educación realizara diversos foros y seminarios a nivel estatal y nacional, y luego del empeño puesto por diversos educadores y movimientos sociales, los debates sobre la enseñanza de la Historia de África y de los negros en Brasil en los currículos escolares ha venido conquistando espacios en un intento de lucha antirracista, en el actual contexto de la sociedad brasileña.

Las publicaciones empiezan a tomar cuerpo dentro del escenario académico, en revistas de divulgación científica y también en los medios de comunicación. La iniciativa de la Asociación Nacional de Post-Graduación e Investigación –Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED)– de formar, en 2002, el Grupo de Estudios Afro-brasileños y Educación; la recurrencia de artículos en las principales revistas académicas de educación en los años 1990 y; principalmente, la fundación de la Asociación Brasileña de Investigadores Negros, en 2000, son realidades que se han venido afirmando en los últimos años. Vale destacar la ampliación, sobre todo después de que se publicó la Ley 10.639/03, de cursos de especialización sobre Historia de África, relaciones étnico-raciales y educación en diversas universidades, así como grupos de investigación y disciplinas vinculadas a diferentes programas de doctorado y maestría que abordan aspectos relacionados a este tema.

En 2005 se edita el proyecto "El color de la cultura", que fue vehiculado por la TV Futura en asociación con el gobierno federal, el cual divulga por medio de programas educativos acciones e iniciativas de educadores, escuelas y las ONG en el campo de las relaciones raciales y educación, dando prioridad a las metodologías pedagógicas dirigidas a la aplicación de directrices curriculares para la educación de las relaciones étnico-raciales. Cabe destacar que este proyecto fue desarrollado por un equipo de profesionales seleccionados en conjunto con los movimientos sociales negros y los diversos especialistas ligados a las principales universidades del país. Como podemos ver, se están desarrollando

y se están afirmando redes que involucran a instituciones académicas, investigadores, educadores y movimientos sociales que hace años vienen priorizando esta discusión.

Sin embargo, las polémicas sobre el tema racial y sobre sus relaciones con la educación continúan fuertemente presentes en la sociedad y en los universos académicos y se puede afirmar que los debates incorporan inclusive una cierta geopolítica del conocimiento en las disputas sobre la noción de identidad nacional.

Cuando la Ley 10.639/03 se reglamentó, en junio de 2004, se dio un paso adelante en las políticas de acciones afirmativas y de reparación en el nivel de la educación básica. En los fundamentos teóricos de la legislación se afirma que el racismo estructural en Brasil se explicita por medio de un sistema meritocrático, agrava desigualdades y genera injusticia. Destaca también la existencia de una demanda por parte de la comunidad afro-brasileña por reconocimiento, valoración y afirmación de derechos en todo lo referente a la educación. Para obtener lo primero, se requiere, por un lado, de estrategias de valoración de la diversidad; y, por el otro, de una resignificación de términos como "negro" y "raza". Incluso es necesario que se supere no sólo el etnocentrismo, sino también las perspectivas eurocéntricas de interpretación de la realidad brasileña y la desconstrucción de mentalidades y visiones sobre la historia de África y sobre los afro-brasileños.

Las directrices formulan de manera explícita una perspectiva de políticas de reconocimiento de la diferencia en los aspectos políticos, culturales, sociales e históricos, pero también proponen la obligatoriedad de contenidos pedagógicos dentro de los sistemas de enseñanza que, los que a su vez se caracterizan por seguir una visión tradicional en la educación brasileña.

En los debates en torno a la Ley 10.639/03 podemos observar algunas semejanzas con relación a las reflexiones sobre la colonialidad del poder, del saber y del ser y a la posibilidad de nuevas construcciones

teóricas para el surgimiento de la diferencia colonial en Brasil, de una propuesta de interculturalidad crítica y de una pedagogía decolonial.

Luego de una lectura detenida de las nuevas Directrices Curriculares Nacionales para la Educación de las Relaciones Étnico-Raciales y para la Enseñanza de Historia y Cultura Afro-Brasileña y Africana, y de las normativas del Consejo Pleno del Consejo Nacional de Educación (CNE), del 10 de marzo de 2004; identificamos que entre sus objetivos se hallan el garantizar igual derecho a las historias y culturas que componen la nación brasileña y la afirmación de que los contenidos propuestos deben conducir a la reeducación de las relaciones étnico-raciales por medio de la valoración de la historia y de la cultura de los afro-brasileños y de los africanos.

Esta demanda, destinada a los sistemas de enseñanza, escuelas y profesores, responde a las reivindicaciones de políticas de acciones afirmativas, reparaciones, reconocimiento y valoración de historias, culturas, identidades de los movimientos sociales negros. Busca combatir el racismo desde un reconocimiento proveniente del Estado y propone que se divulguen y se produzcan conocimientos capaces de educar a los ciudadanos que se enorgullecen de su pertenencia étnica, mediante la garantía de sus derechos y la valoración dada a sus identidades.

Por otro lado, el término "reconocimiento" implica: desconstruir el mito de la democracia racial; adoptar estrategias pedagógicas de valoración de la diferencia; reforzar la lucha anti-racista y cuestionar las relaciones anti-raciales que se basan en prejuicios y en comportamientos discriminatorios.

Las directrices también determinan algunos requisitos para su realización como, por ejemplo, las condiciones objetivas de trabajo para los profesionales de la educación, la reeducación de las relaciones entre blancos y negros, la resignificación de los términos raza y etnia como categorías de análisis y en el sentido estrictamente político, la superación del etnocentrismo eurocéntrico, la discusión del tema por toda la comunidad escolar y la perspectiva de la interculturalidad en educación

o, como afirma el documento del CNE: "[…] la educación de las relaciones étnico-raciales imponen aprendizajes entre blancos y negros, intercambios de conocimientos, ruptura de desconfianzas, proyecto conjunto para la construcción de una sociedad justa, igual, ecuánime" (2004a: 06).

Estas orientaciones, según el texto del CNE, constituyen una decisión política con fuertes repercusiones pedagógicas y que se refieren a todos los ciudadanos en una sociedad multicultural y pluriétnica. Se trata de ampliar el foco de los currículos para el reconocimiento de la diferencia. Más que una inclusión de determinadas temáticas, supone repensar enfoques, relaciones y procedimientos en una perspectiva nueva.

De esta manera, las nociones básicas que fundamentan el texto del CNE se refieren a la igualdad entre los sujetos de derechos y al reconocimiento de los grupos étnico-raciales. La nueva legislación asocia la nación democrática con el reconocimiento de una sociedad multicultural y pluriétnica, con el objetivo de educar en la pluralidad para la interculturalidad y para la valoración de las identidades:

El objetivo de la Educación de las Relaciones Étnico-Raciales es la divulgación y producción de conocimientos, actitudes, posturas y valores que eduquen a los ciudadanos con respecto a la pluralidad étnico-racial. Con esto, los mismos se vuelven capaces de interactuar y negociar objetivos comunes que les garanticen a todos el respeto a los derechos legales y a la valoración de la identidad, y todo esto en beneficio de una democracia brasileña consolidada (MEC, 2004b: 01).

El objetivo de las Directrices es claro. Sin embargo, hay un punto que se hace presente en diversas experiencias docentes (Oliveira, 2007) y en la literatura académica: ¿cómo aplicar un dispositivo legal, que trae un fundamento teórico y epistemológico no eurocéntrico, a una realidad en la que los enfoques teóricos y epistemológicos eurocéntricos han fundamentado tradicionalmente la práctica de enseñanza de la mayoría de los docentes?

Según Pereira (2007), por un lado existe una disputa epistemológica en relación a la interpretación de la historia y a las perspectivas de análisis social de las relaciones raciales. Por otro, el campo del conocimiento histórico en Brasil se encuentra viviendo profundos cambios interpretativos que aún no llegaron al aula.

En este sentido, la encrucijada epistemológica es una de las más evidentes, en la medida en que los contenidos que las directrices curriculares proponen, se encargan de intentar construir una nueva interpretación de la historia, en general, y de la historia de Brasil, en particular.

Para Moore las Directrices Curriculares Nacionales establecen, por ejemplo, algunas determinaciones de contenido en la enseñanza de Historia que, además de estar ausentes en la formación inicial de los docentes, movilizan una reorientación epistemológica de la interpretación de la historia:

> La Historia de África, tratada en perspectiva positiva –y no sólo de forma denunciativa de la miseria y de las discriminaciones que afectan al continente–, hará, dentro de los tópicos pertinentes, una articulación con la historia de los afro-descendientes de Brasil y abordará los temas relativos: -al papel de los ancianos y de los griots, como guardianes de la memoria histórica; -a la historia de la ancestralidad y religiosidad africana; -a los nubios y a los egipcios, como civilizaciones que contribuyeron decisivamente para el desarrollo de la humanidad; -a las civilizaciones y organizaciones políticas pre-coloniales, como los reinos de Mali, del Congo y de Zimbabue; -al tráfico y a la esclavitud del punto de vista de los esclavizados; -al papel de los europeos, de los asiáticos y también de los africanos, en el tráfico; -a la ocupación colonial en la perspectiva de los africanos; -a las luchas por la independencia política de los países africanos; -a las acciones en pro de la unión africana en nuestros días y al rol de la Unión Africana para tal fin; -a las relaciones entre las culturas y las historias de los pueblos del continente africano y los de la diáspora; -al establecimiento forzado de la diáspora, vida y existencia cultural e histórica de los africanos y sus descendientes fuera de África; -a la diversidad de la diáspora, hoy en las Américas, en el Caribe, Europa, Asia; -a los acuerdos políticos, económicos, educacionales y culturales entre África, Brasil y otros países de la diáspora. (citado en Candau, 2005: 12)

Nuevamente según Moore (2007), contar la historia de África es dar un estatuto epistemológico a los pueblos subalternizados y desplazar el foco para ponerlo en cómo está constituida y cuál es la dinámica de la propia formación del occidente europeo y de la nación brasileña.

Esta desconstrucción, siguiendo con este mismo autor, puede generar confusiones e incluso una reacción conservadora, ya que se trata de un cuestionamiento profundo a respecto de una interpretación histórica hegemónica que perpetró un "rechazo ontológico del otro" (Moore, 2007).

Hay otro punto, dentro de este mismo aspecto, que tiene consecuencias en la construcción del conocimiento histórico, en la medida en que se propone:

> La enseñanza de la Cultura Africana abarcará: - las contribuciones de Egipto para la ciencia y la filosofía occidentales; - las universidades africanas Tambkotu, Gao, Djene, que florecían en el siglo XVI; - las tecnologías de agricultura en beneficio de los cultivos, de la minería y de la edificación, traídas por los esclavos, así como la producción científica, artística (artes plásticas, literatura, música, danza, teatro), política, de la actualidad. (MEC, 2004a: 12)

Es decir, hablar de la contribución científica y filosófica para el occidente o de tecnologías para la minería, es de hecho descontruir, por ejemplo, las bases epistemológicas del rol civilizatorio de los africanos esclavizados en Brasil. Para Costa e Silva (2007), la época de la minería en Brasil sólo fue posible debido a los conocimientos milenarios de los africanos en técnicas de metalurgia, fundición de metales y extracción de minerales del subsuelo. El autor también subraya que hasta la revolución industrial, los europeos no dominaban con tanta propiedad las técnicas de la metalurgia como lo hacían algunas sociedades africanas desde hacía millares de años.

Por lo tanto, desde el punto de vista de la construcción del conocimiento histórico, se hace evidente que se les está proponiendo nuevas interpretaciones –las cuales se basan en investigaciones internaciona-

les recién publicadas– a los sistemas de enseñanza y principalmente a los docentes, en lo que se refiere a la interpretación de la historia de la humanidad y de la constitución de la nacionalidad brasileña. Estas propuestas ya están presentes, inclusive, en publicaciones oficiales del Ministerio de Educación y Cultura.

En todo el continente y en diversas épocas, los pueblos africanos desarrollaron sistemas de escritura y de altos conocimientos en la astronomía, la matemática, la agricultura, la navegación, la metalurgia, la arquitectura y la ingeniería (Nascimento, 2006: 33).

En otra publicación del MEC, "Educación antirracista: caminos abiertos por la Ley Federal 10.639/03", que reúne una selección de artículos de diversos estudiosos sobre aspectos que hacen a las relaciones raciales y a la educación, y tienen por objetivo "planear, orientar y acompañar la formulación y la implementación de políticas educacionales, teniendo en vista la diversidad de grupos étnico-raciales como las comunidades indígenas, la población afrodescendiente de los medios urbano y rural [...]" (2005: 136), se afirma, en nombre del Estado brasileño, que: "La historia de la especie humana se confunde con la propia historia de África, en donde se originaron también las primeras civilizaciones del mundo [...]" (Moore, 2005: 136).

El nuevo emprendimiento docente preconizado en la Ley 10.639/03 no podrá prescindir de la historiografía específicamente producida por africanos, sin herir gravemente las exigencias de rigor y de respeto por la verdad científicamente elaborada y demostrada (Moore, 2005: 158).

Hoy se reconoce que entre los principales factores que hicieron que los pueblos europeos se volvieran hacia África y la transformasen en el mayor reservatorio de mano de obra esclava, jamás imaginado por los seres humanos, estaba la tradición de los pueblos africanos de buenos agricultores, herreros y mineros (Anjos, 2005: 171).

¿Cómo evaluar el impacto de la diferencia entre el postulado de Hegel de que África no poseía historia, que influenció generaciones de filósofos e historiadores, y esas descripciones históricas, transformadas en orientaciones para la formación de profesores y del currículo de historia?

En las reflexiones de la literatura académica, principalmente a partir de los años 1990, se hace cada vez más presente el tema de la identidad nacional y de la reescritura de las historias del pueblo negro en Brasil, lo que posibilitó la movilización del debate sobre la colonialidad del saber, del poder y del ser, puesto que la historia de los negros en Brasil fue invisibilizada en la perspectiva de la construcción de una nacionalidad con bases eurocéntricas.

Cabe preguntarnos: ¿el rescate de esas historias, desde las políticas públicas de reconocimiento de la diferencia colonial –es decir, desde la historia de África como elemento condicionador para la formación de la nación brasileña y para la elaboración de las propuestas oficiales de reparación– podrá movilizar un proyecto de emancipación epistémica, desde la producción de conocimientos "otros"?

Esas visiones se presentan como posibilidades, ya que el denominado giro epistémico (Maldonado-Torres, 2007b) es un proceso en disputa que se desarrolla en diferentes espacios del ámbito gubernamental, de la academia y de los movimientos sociales.

En este sentido, la propuesta de una pedagogía decolonial y de interculturalidad crítica, requiere la superación tanto de padrones epistemológicos hegemónicos en el seno de la intelectualidad brasileña, como la afirmación de nuevos espacios de enunciación epistémica en los movimientos sociales.

Entendemos, sin embargo, que a pesar del gran avance obtenido en las discusiones y debates públicos sobre el tema racial en Brasil, en torno al rescate de la ancestralidad africana, de la reparación, de las acciones afirmativas, etc., para la gran mayoría de los afrodescendientes en Brasil; aún se encuentra muy presente el mito de la democracia racial

que postula el mestizaje como un orden armonioso en las relaciones raciales brasileñas, y que establece silenciosamente un padrón blanco de identidad, así como la necesidad de que se tengan referencias eurocéntricas para el reconocimiento social y cultural.

De acuerdo con Munanga (1999), la situación del negro es la de rehén de un sueño de emblanquecimiento, de un deseo de hacer aquel salto (passing) hacia la cultura blanca. Para este autor, el negro fue impedido de manifestar su identidad (refiriéndose a sus raíces africanas). La presión psicológica sobre él se establece en el momento en que toma consciencia de que su invisibilidad aumenta en la medida en que cambia la tonalidad de su piel, la cual va de más clara a más oscura.

Por lo tanto, además de una lucha decolonial de poder y de saber, para los afrodescendientes la colonialidad del ser es un factor relevante en las disputas epistémicas dentro del campo educacional. En este sentido, a partir del pensamiento de Catherine Walsh (2006), es posible afirmar que las disputas en torno a la Ley 10.639/03 en el campo educacional, además de presentar un carácter epistemológico y político, se caracterizan también por ser un "proyecto de existencia de vida".

Conclusiones

A partir del análisis realizado, concluimos este trabajo afirmando que las referencias presentes en la nueva legislación posibilitan la apertura hacia una crítica decolonial en la medida en que exponen la colonialidad del saber y, al mismo tiempo, propician la explicitación de la colonialidad del ser, es decir, posibilitan la movilización en torno a cuestiones veladas del racismo presente en las prácticas sociales y educacionales en nuestro país.

Otro aspecto que puede evidenciarse es el hecho de poner en discusión en los sistemas de enseñanza y en el mismo espacio académico, el tema del racismo epistémico, es decir, la operación teórica que privilegió la afirmación de los conocimientos que produjo el occidente como

los únicos legítimos y con capacidad de acceso a la universalidad y a la verdad.

El racismo epistémico considera los conocimientos no occidentales como inferiores. Sin embargo, actualmente ya no es posible negar la existencia de historias y epistemes fuera de los marcos conceptuales e historiográficos del occidente. Desarrollar una reflexión sobre la enseñanza de historia y sobre sus bases epistemológicas a partir de la perspectiva del "otro" que el grupo "Modernidad/Colonialidad" propuso, requiere producir un cambio de paradigma como pre-condición para la realización de un nuevo examen de la interpretación de la historia brasileña. Ese cambio de paradigma implica también la construcción de una base epistemológica "otra" a partir de la cual puedan pensarse los currículos que la nueva legislación propone, es decir, los nuevos espacios epistemológicos, interculturales, críticos y una pedagogía decolonial.

Para finalizar, podemos considerar que la Ley 10.639/03 puede crear condiciones, dependiendo de las perspectivas adoptadas por los sujetos involucrados, para el establecimiento en el contexto educacional brasileño de conflictos, enfrentamientos y negociaciones epistémicas, poniendo en evidencia la diferencia por medio del pensamiento crítico de frontera, como lo fundamenta Walter Mignolo, puesto que dicha legislación permite la visibilidad de otras lógicas históricas, diferentes de la lógica dominante eurocéntrica, además de poner en debate la descolonización epistémica.

Capítulo 9

AUTONOMÍAS Y EDUCACIÓN EN CHIAPAS
Prácticas políticas y pedagógicas en los pueblos zapatistas

Bruno Baronnet

Entre los pueblos involucrados en el zapatismo en el sureste de México, la construcción de las autonomías políticas genera la influencia de modos indígenas de actuar y de pensar en los procesos de educación de la niñez. A partir de los recursos disponibles y según las necesidades expresadas, estas transformaciones profundas permiten mayor horizontalidad en la participación en la gestión educativa, garantizando además una enseñanza de acuerdo a los contextos de aprendizaje e identidades sociales, étnicas y políticas de los sujetos responsables de la orientación de los procesos educativos. En las escuelas en resistencia en Chiapas, la educación de los grupos zapatistas se vuelve descolonizante y dignificante en la medida en que son los mismos campesinos mayas, a partir de sus estrategias y sus modos de organización, quienes orgullosamente definen de manera colectiva y reflexiva el rumbo de proyectos propios de autodesarrollo regional. De allí, el marco participativo de la educación autónoma desemboca en una orientación ética de pedagogía crítica y más apegada a los valores y demandas de los campesinos indígenas (Baronnet, 2011).[137] Este capítulo analiza de qué modo la construcción de

137 El presente artículo está basado en gran medida en el texto citado.

las autonomías políticas se establece en las prácticas pedagógicas como una condición para formar una educación que pueda descolonizar las relaciones interculturales, facilitando el aprendizaje y la generación de conocimientos críticos desde la subjetividad de quienes están implicados localmente en los proyectos educativos alternativos en las regiones de influencia del movimiento zapatista.

En el contexto de las prácticas autonómicas impulsadas por el movimiento social encabezado por el Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN), las promotoras y los promotores de educación (*nopeswanej* o *promotoretik* en lengua tseltal) son elegidos en varios cientos de comunidades mayas de Chiapas para desempeñar el cargo de educadores comunitarios. De manera paulatina, poco después de su creación en 1994, los Municipios Autónomos Rebeldes Zapatistas (MAREZ) han impulsado y consolidado redes propias de escuelas alternativas al sistema oficial de educación pública, ante la necesidad y la preocupación de los pueblos originarios por el acceso real, la utilidad y la pertinencia cultural de la educación primaria. Con ello, los pueblos zapatistas prefiguran la implementación de los derechos colectivos de los pueblos originarios,[138] aplicando de manera unilateral (sin la contraparte financiera y técnica del Estado) lo que se estableció a nivel educativo en las negociaciones de los Acuerdos de San Andrés que estipulan que:

> El Estado debe […] fomentar la participación de las comunidades y pueblos indígenas para seleccionar, ratificar y remover a sus docentes tomando en cuenta criterios académicos y de desempeño profesional previamente convenidos entre los pueblos indígenas y las autoridades correspondientes, y a formar comités de vigilancia de la calidad de la educación en el marco de sus instituciones.[139]

138 La Declaración Internacional de Derechos de los Pueblos Indígenas, adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas (14 de septiembre, 2007), menciona en su artículo 14 que "los pueblos indígenas tienen derecho a establecer y controlar sus sistemas e instituciones docentes que impartan educación en sus propios idiomas, en consonancia con sus métodos culturales de enseñanza y aprendizaje".

139 Ver "Propuestas Conjuntas que el Gobierno Federal y el EZLN se Comprometen a Enviar a las Instancias de Debate y Decisión Nacional", Acuerdos de San Andrés (18 de enero de 1996).

Algo que está en juego en el fortalecimiento de las autonomías políticas es la posibilidad de garantizar y potenciar el autodesarrollo sostenible de los pueblos en el marco de un Estado plural capaz de poner la educación en manos de las entidades autónomas, sin por lo tanto renunciar a su coordinación estatal. De esta manera, sería oportuno que los objetivos de aprendizaje y los programas educativos en México, así como los libros de texto y los materiales didácticos pudieran expresar los puntos de vista y las maneras de ver el mundo que los pueblos originarios pueden aportar en la reconstrucción de un proyecto de transformación general hacia un Estado plurinacional capaz de descolonizar la sociedad.

Las autonomías políticas como condiciones para una educación crítica desde los pueblos originarios

Desde una óptica decolonial, las prácticas de política educativa que se siguen construyendo en las comunidades autónomas zapatistas son la expresión de una redefinición de los roles atribuidos a los actores individuales y colectivos. Éstas generan la invención social de prácticas alternativas de organización de los servicios educativos locales, de acuerdo a los derechos políticos, las identidades y las estrategias de los pueblos originarios. Por ejemplo, un activista del pueblo Tseltal, encargado del seguimiento local de las actividades de la educación autónoma en el Caracol de La Garrucha, lo expresa de la siguiente forma:

> Los compañeros dicen que quieren que haiga de todo en la escuela, según lo estamos viendo aquí, pero primeramente quieren que la escuela sirva para mejorar al pueblo, para salir adelante, para no olvidar quiénes somos aquí los tseltales, para que los niños respeten y aprenden de los mayas, y cómo era de nuestros antepasados en la finca, quieren saber cómo hacen su lucha los compañeros que están en otros estados, en otros países. (Comunicación personal, Nuevo Paraíso, octubre 2005)

En los territorios zapatistas de las Cañadas de la Selva Lacandona, los miembros de los pueblos del movimiento indio y campesino chiapaneco son los actores sociales reconocidos como más aptos y legíti-

mos para determinar los conocimientos pertinentes a estudiar en varios cientos de escuelas rebeldes. Las autonomías políticas en la gestión educativa les permiten incidir de manera decisiva en los procesos pedagógicos, al influir en la producción endógena de los conocimientos que circulan en las escuelas. Ésta última se encuentra estrechamente ligada al tipo de gestión administrativa y pedagógica basado en las estructuras y mecanismos locales del ejercicio del autogobierno zapatista (Baronnet, 2012). Ahora bien, el marco de autonomía educativa permite a las bases sociales del EZLN apropiarse de la escuela como espacio comunitario de transmisión de conocimientos social, política y culturalmente diferenciados, de acuerdo a la identidad tseltal, campesina y zapatista de los actores implicados en su desarrollo. La autonomía aparece en este sentido como una condición orgánica para fundamentar un plan de estudio regional y flexible en el cual estén yuxtapuestos y combinados los conocimientos socioculturalmente diferenciados.

En los Municipios Autónomos Rebeldes Zapatistas (MAREZ) no existe un gran "laboratorio" o "modelo" de enseñanza zapatista en términos de planes y programas de estudio sino algunos principios pedagógicos basados en la praxis y el sentido común. Estos principios se han definido "paso a paso" en los inicios de los proyectos educativos en la región de La Realidad, y "en la marcha" en los diez últimos años en cada una de las cinco zonas rebeldes del sureste y en la treintena de MAREZ que las constituyen. En los centros municipales de formación de los promotores de educación zapatista en las Cañadas de Ocosingo, en los Altos y en la región norte de Chiapas, los proyectos pedagógicos difieren en la elección y la organización de los conocimientos enseñados. En los Caracoles de Oventik y Morelia, se estudia una materia de enseñanza práctica que se denomina "Producción", mientras que en los Altos tsotsiles se estudia "Humanismo", y el equivalente en Morelia se llama "Educación política" para referirse a las clases que difunden la ética zapatista y los valores del movimiento. En las regiones autónomas de La Realidad, y luego de Roberto Barrios y La Garrucha, la propuesta metodológica del proyecto Semillita del Sol es reapropiada según las acciones formativas

de los mismos capacitadores tseltales, quienes muchas veces son los promotores más experimentados electos por sus pares.

Sin que signifique la desaparición de los equipos externos de asesoría pedagógica, los promotores se reúnen en talleres para "integrar las demandas", es decir, transversalizar los conocimientos con base en su "recuperación" mediante grupos de reflexión que toman como eje de análisis las demandas zapatistas. En agosto del año 2001, el Consejo del MAREZ Ricardo Flores Magón elaboró por escrito en español y tseltal los "Acuerdos municipales sobre la capacitación a promotores de educación", en los cuales los consejeros reafirman que "su trabajo es para toda la comunidad, el trabajo con los niños y las niñas es sólo una parte, porque el promotor, como nosotros lo estamos viendo, debe intervenir y compartir su conocimiento y buscar el intercambio de ideas a la hora en que la comunidad está enfrentando o tratando de resolver un problema". Esta misión confiada a los promotores difiere de un simple trabajo de alfabetización y rebasa el ámbito de las competencias formales promovidas en circuitos de profesionalización docente (Universidad Pedagógica Nacional y Escuelas Normales).

La propuesta de desglose curricular ratificada por las asambleas y las autoridades del MAREZ Ricardo Flores Magón parte del estudio de once ejes fundamentales representados por las demandas zapatistas: Techo, Tierra, Alimentación, Trabajo-producción, Salud, Educación, Justicia, Libertad, Democracia, Autonomía e Independencia. Dichos ejes se entrecruzan en cuatro áreas de conocimiento: Vida y Medioambiente, Historias, Lenguas y Matemáticas. Por ejemplo, en la demanda Tierra, los promotores preparan actividades pedagógicas relacionadas con el tema agrario. Para la materia de ciencias naturales se formulan preguntas generadoras sobre la protección y utilización de los recursos ambientales. En historia y ciencias sociales, se abordan los movimientos de lucha por la tierra en Chiapas, en México y en el mundo, tomando a veces como ejemplo la experiencia del movimiento agrario brasileño. En la enseñanza del álgebra, se miden solares y parcelas. Como ejercicios

de la materia de español, se redactan poemas sobre la naturaleza y también cartas virtuales de denuncia por amenazas de despojo.

Cabe recordar que a diferencia de muchas escuelas de la modalidad federal bilingüe, el idioma predominante para la enseñanza es la lengua materna de los niños. El idioma castellano es una prioridad educativa explícita y se concibe como segunda lengua de estudio. La ausencia de manuales didácticos en la zona Selva Tseltal favorece la autonomía pedagógica de cada promotor para inventar, con singular creatividad, contenidos y métodos de enseñanza adaptados a sus alumnos. Además de inspirarse en los propios recuerdos de su experiencia escolar, los educadores zapatistas acostumbran promover que sus alumnos investiguen, jueguen, canten y realicen cotidianamente actividades deportivas y artísticas.

Tres líneas directrices guían la orientación global de los diversos proyectos educativos locales, permitiendo suponer que vienen infundidas por la dirección político-militar de los insurgentes del EZLN. En primer lugar, en todos los proyectos escolares está presente la idea de hacer de las demandas, la historia y la situación (local y nacional) de la lucha del movimiento zapatista, un elemento primordial del aprendizaje. En segundo término, se observa una opción compartida a favor de un bilingüismo equilibrado, dedicando el mismo tiempo en clase a la enseñanza en español y en lengua nativa. Finalmente, ciertos valores éticos y conceptos forjados en el movimiento indígena irrumpen en la acción educativa como acto entusiasta de conciencia sociocultural y política. Es importante destacar que estas prácticas puestas al servicio de la defensa y el fortalecimiento de la identidad étnica, campesina y zapatista se realizan sin mediar remuneración monetaria. De acuerdo al vocero de la Junta de Buen Gobierno:

> Estamos viendo nosotros cómo se relaciona el conocimiento con las demandas de la organización zapatista y que son los ejes que analizar en nuestro trabajo de capacitación y en nuestras escuelitas; de allí porque ellos son del pueblo, los promotores y los niños saben por dónde recuperar los saberes que tiene la comunidad, porque el pueblo tiene

> conocimiento, tiene ciencia. […] No es como si alguien de fuera nos dice cómo vamos a hacer nuestra educación autónoma, porque no sabe de nuestra verdadera historia como pueblo. Es la conciencia y no el dinero que se cobra por quincena lo que cuenta; dar el ejemplo, no ser individualista, respetar lo que dice la comunidad. Por eso es importante en nuestra educación tener conciencia, no salirse de la política y el camino de la lucha zapatista. (Compañero Gabriel, entrevista, *La Garrucha*, marzo de 2006)

De los testimonios de los promotores se desprende el alto valor simbólico atribuido a su misión de aprender más y formarse mejor para enseñar a la niñez de su comunidad la "verdadera historia" de los luchadores sociales y héroes del país y del mundo. Se hace énfasis en temas culturales específicos a la región étnica, en la enseñanza bilingüe equilibrada entre "la castilla" y la variante local de las lenguas vernáculas, en los conocimientos sobre la vida en las épocas del peonaje en las haciendas, de la colonización de la selva y de la organización zapatista hasta hoy.

Una educación verdadera para "mejorar al pueblo"

En los discursos de las bases zapatistas sobresale el tema del servicio a la colectividad. Servicio asumido como cargo comunitario, pero orientado por fines muy específicos: contribuir a una educación "verdadera" –por oposición a una que es juzgada falsa, ineficiente, ilegítima y nociva– que apunte a descolonizar las mentes y las conductas humanas gracias a la producción de conocimientos y métodos alternativos. Los testimonios de promotores permiten entrever el peso del compromiso personal de asumir un papel destacado dentro de la comunidad y el proyecto educativo zapatista. El mejor ejemplo de este rasgo subjetivo compartido por los promotores, y de algún modo por las autoridades y las familias en general, es la idea de la entrega de sí mismo/a "para servir al pueblo" sin interés material o lucrativo, para llevar los derechos a la práctica en beneficio de la colectividad de militantes y simpatizantes del movimiento político-militar zapatista.

Además de requerir entusiasmo y dedicación, esta labor docente es colectiva y simbólicamente reconocida localmente, pero muy absorbente y poco atractiva a nivel económico. Para muchos promotores jóvenes adultos se vuelve necesario buscar maneras de revertir en la práctica los métodos con los que ellos se alfabetizaron. Por ejemplo, usar la lengua originaria como lengua de enseñanza al igual que el español; usar e inventar métodos y soportes didácticos originales con base en su imaginación pedagógica y en los recursos naturales y culturales movilizables; usar, inventar y apropiarse de modos adecuados de transmisión de conocimientos dirigidos a "resolver nuestras necesidades", "solucionar problemas", "mejorar al pueblo", "ayudar a salir adelante", sin proponer un plan integral de enseñanza básica con énfasis marcado en el desarrollo rural:

> Necesitamos una educación integral que respete la realidad de nuestra región y de nuestro pueblo indígena, que haga más fuerte nuestra experiencia cultural hasta avanzar a la verdadera autonomía, porque la autonomía verdadera es la que resuelve los problemas de nuestras comunidades para que vivan mejor. Por eso necesitamos una educación no sólo de palabra.[140]

Ahora bien, esta finalidad de la acción social ha sido bien captada en la introducción del folleto de 42 páginas de operaciones matemáticas titulado "Educación Autónoma por la Democracia, la Libertad y la Justicia" (2005) por el antropólogo y lingüista Carlos Lenkersdorf (1926-2010), al dirigirse a los "hermanos y hermanas" tojolabales de San Miguel Chiptik que le han solicitado la autoría:

> La razón de escribir este pequeño libro es de aprender un poco la cuenta, como se dice, es decir, conocer los números, sumar, restar, es decir, sin y con dinero, multiplicar y dividir. Son cosas que necesitamos toda la vida, niños y niñas, jóvenes y adultos. Porque por todas partes nos quieren engañar, y si no conocemos la cuenta peor nos va. Así es este libro, quiere ser una ayuda en las clases y escuelas que ustedes han formado en lugar de las clases oficiales que no muy enseñaron lo que necesitan. Así

140 Ver Asociación Enlace Civil, en la rúbrica dedicada al proyecto Semillita del sol. www.enlacecivil.org.mx. Visita efectuada el 30 de julio de 2010.

> el libro quiere responder a una necesidad de las comunidades y municipios si así les parece. Es decir, ustedes tienen la última palabra para decir si el libro les sirve o no. No quiero ser mandón benefactor que les regale cosas que no les sirvan. (Lenkesdorf, 2005)

A pesar de lo inusual que un material de apoyo y formación de promotores zapatistas esté firmado por su autor (sea o no prestigiado), este pequeño preámbulo escrito en "la castilla" autóctona de Las Cañadas es revelador de la congruencia ética con la cual los "compañeros de la sociedad civil" se implican en el apoyo técnico a la formación de los educadores tseltales. Por un lado, se trata de una ayuda exterior que no puede pretender representar un método unívoco de aprendizaje de las operaciones matemáticas básicas, es decir que se sabe que la propuesta de reforzamiento de capacidades docentes sólo es una entre otras muchas. Por otro lado, en el corazón de este texto, la intencionalidad de "proponer y no imponer" es congruente con el objetivo ético de ayudar a perseguir un cambio positivo en la vida cotidiana y que es recurrente en los discursos indígenas de Las Cañadas: aprender a leer, escribir y calcular con cifras en ambas lenguas para no ser engañados en las relaciones de compra/venta, para medir cantidades y superficies, para leer el número de asiento en los autobuses si tienen que salir de Las Cañadas. A pesar de no figurar en este folleto fotocopiado, la cuestión de las etnomatemáticas no deja de interesar a los actores solidarios, muchas veces universitarios y curiosos de la lengua y cultura originaria, y sin duda a los promotores que llegan a enseñar a contar en sistema maya de base vigesimal, lo que no es usual en las escuelas federales de educación intercultural bilingüe. La producción de conocimientos y métodos pedagógicos en la educación autónoma no se desliga de la cultura campesina y tzeltal. Particular atención reciben las normas y valores éticos del EZLN y las comunidades que forman sus bases sociales de apoyo:[141]

---

141 Los principios organizativos del EZLN representan imperativos éticos que también están infundidos en el campo educativo, como "hacer un mundo donde quepan muchos mundos", "mandar obedeciendo", "representar y no suplantar", "construir y no destruir", "proponer y no imponer", "convencer y no vencer" o también "caminar al paso del más lento".

> Lo que se quiere es una educación que no diga mentiras sobre el pueblo, que no es individualista sino colectiva, que es de la comunidad y que le sirva al pueblo para crecer su conciencia, mejorar su vida, por eso decimos resolver sus demandas. Queremos una educación verdadera donde se puede compartir ideas con nuestra comunidad, una educación de veras que nace de la comunidad, para todos parejo. Nadie nos ha dicho por dónde está el camino para resolver nuestros casos, por eso si la educación se hace con la idea de enseñarnos a solucionar los problemas del pueblo, así vamos a lograr el camino nuestro para resolver nuestras demandas, con tal de que nuestros promotores apoyen y tengan apoyo de por sí de su comunidad y haremos el ejemplo para nuestros niños y para otros compañeros de organizaciones que están en nuestra lucha zapatista y que no tiene final. (Consejo Autónomo MAREZ, comunicación personal, Ricardo Flores Magón, mayo de 2005)

En los planes de trabajo pedagógico de las escuelas que dependen de la coordinación de cada proyecto municipal, existen diferencias, a veces muy profundas, sobre los temas abordados por los promotores. Los más jóvenes reconocen tener dificultad para enseñar a los alumnos elementos de historia nacional e internacional porque esto supone una sólida formación previa. Con respecto a las matemáticas, otra dificultad para los promotores menos experimentados es llegar a proponer a sus alumnos ejercicios originales basados en ejemplos prácticos de la vida cotidiana. En el caso de la lecto-escritura y sus métodos de enseñanza, las prácticas de los promotores divergen mucho, y entre ellos hay intercambios de experiencias y numerosos debates de tipo pedagógico. A pesar de que casi todos han aprendido –y muchas veces aplican parcialmente– un método de tipo silábico, parece haber una tendencia marcada por emplear otro método de tipo fonético o global.

Cada promotor es ecléctico en su práctica docente, pues elige y combina a su conveniencia los procedimientos pedagógicos a su alcance. En general, la enseñanza de las ciencias naturales en las escuelas de las comunidades zapatistas se reduce a una iniciación con los alumnos más avanzados, a pesar de que algunos promotores hayan elaborado y experimentado por su lado acercamientos pedagógicos prácticos para abordar en clase temas ligados al cultivo y la preservación del medioam-

biente. Sin embargo, la enseñanza de las ciencias sociales –incluyendo la historia– y las ciencias naturales parece secundaria al priorizarse la enseñanza de la expresión oral y escrita en español, así como las operaciones matemáticas básicas, que importan mucho más a los padres de familia. Sin embargo, las autoridades educativas de los municipios defienden la idea de una educación verdaderamente "integral" y decisiva en la formación de las próximas generaciones que ocuparán funciones de representación en la estructura política zapatista.

Entre las experiencias de construcción de materiales escolares por promotores de educación con la asesoría de colaboradores externos y de autoridades en turno cabe destacar el libro de historia local, el de matemáticas y las 11 versiones de manuales de lecto-escritura en tseltal, tsotsil y tojolabal publicadas en 2005;[142] frutos del trabajo en equipo entre promotores y colaboradores externos en la región del actual Caracol de Morelia. Varios miles de ejemplares en español, ch'ol y tseltal del manual educativo "Qué peleó Zapata" y del cuaderno de trabajo "Lum, la tierra es de quien la trabaja" han sido difundidos en el año 2006 en las escuelas del Caracol de Roberto Barrios.

La producción local y colectiva de materiales didácticos adaptados a las consideraciones socioculturales de los alumnos y sus familias depende de la dinámica interna del proyecto de educación municipal y de las capacidades de movilización de la asesoría técnica y financiera disponible a su alcance. Elaborar series de manuales didácticos supone, en el marco de las autonomías indígenas, realizar la compilación y la sistematización por escrito de la diversidad de dispositivos pedagógicos creados por la imaginación y la experiencia de los promotores zapatistas en sus aulas. Supone también asociar a su elaboración una cantidad de actores y recursos internos y externos a los MAREZ, los cuales aún no han sido reunidos ni movilizados en los territorios del Caracol de La Garrucha.

---

142 Ver al respecto el documental audiovisual "Letritas para nuestras palabras" (13 min.) que difunde la asociación internacional Promedios de Comunicación Comunitaria.

A pesar de parecer paradójico, la autonomía educativa garantiza pero no vuelve hegemónica la enseñanza de conocimientos culturalmente diferenciados. En vez de focalizar la enseñanza sólo en el ámbito cultural, las autonomías mayas se inclinan a favorecer un modo original de articular conocimientos sociales diferenciados desde el punto de vista étnico. Los valores y las demandas sociales y culturales de la organización zapatista son los elementos políticos que articulan los contenidos escolares abordados por los promotores. Así, la interculturalidad en la educación responde a una lógica de negociación interna permanente entre lo culturalmente endógeno y lo exógeno; siendo elegidos, autorizados y controlados los otros actores no indígenas que intervienen indirectamente en el proceso de selección y formación de los contenidos.

Al apropiarse del control de sus escuelas, las asambleas de las comunidades y los municipios zapatistas redefinen las prioridades, las necesidades y la calidad que exigen del sistema alternativo que sostienen desde hace alrededor de una década en la zona Selva Tseltal. Este proceso de resistencia política contribuye a afianzar y reafirmar las conciencias subjetivas de pertenecer a un grupo socioétnico y político determinado. Sin embargo, más que un reto utópico, el sentido emancipador que otorgan las familias zapatistas a su proyecto político de transformación social y educativa parece inscribirse en una lógica de redefinición de lo que se espera de la escuela comunitaria; lo que contribuye al final a reafirmar rasgos identitarios de los grupos considerados por medio de ella.

Redefinición colectiva de prioridades y necesidades educativas

Como consecuencia del pragmatismo de los promotores y las autoridades zapatistas, las prácticas pedagógicas observables en las aulas son muy eclécticas, sin llegar a constituirse en realidades educativas contradictorias. En efecto, las autonomías políticas favorecen la redefinición colectiva y permanente de las prioridades y las necesidades educativas, así como los criterios de evaluación de la calidad de la enseñanza bajo control local. Se trata de poner en práctica las consignas infundidas por el movimiento zapatista:

> Compañeros y compañeras, para alcanzar la educación que necesitamos los pobres, debemos seguir luchando para que haya mejor educación, pero es mejor empezar desde ahora la educación del pueblo, por eso es necesario entender que debemos empezar a preparar a nuestros niños y jóvenes, y preparar nuestros planes y programas de educación por el pueblo en los diferentes niveles de educación, de acuerdo a nuestros ideales y nuestros intereses como pueblo.[143]

Dentro de esta lógica política de transformación social, la apuesta zapatista se inscribe en el marco del reforzamiento de las capacidades reales de autogobierno indígena, pero deja en manos de las comunidades y sus representantes la tarea de colaborar "desde abajo" y "desde adentro" para garantizar la calidad y pertinencia social y cultural de las escuelas. En este sentido, las autoridades del Municipio Autónomo Ricardo Flores Magón declararon:

> Desde el año 2000 hay intervenciones directas de los pueblos y autoridades para las tomas de decisiones, programas, calendarios y sus formas para las capacitaciones para nosotros son muchos los avances que hemos realizado y de las que siguen en proceso dentro del municipio para crecer una educación autónoma y verdadera para nuestros pueblos que ayude a lograr la vida digna y fortalecer su cultura y que les abra horizontes de acuerdo a su realidad regional.[144]

Como la cuestión de la calidad de los servicios educativos está aunada a las exigencias de relevancia social y pertinencia cultural, las desigualdades cualitativas se ubican en las interacciones entre las características contextuales de la demanda educativa y las condiciones de la oferta. Esto significa que el sistema educativo nacional ofrece una educación pobre precisamente en aquellas situaciones en las cuales las condiciones de la demanda son más desfavorables, con la "incapacidad de las comunidades y los padres de familia para exigir servicios educativos de mejor calidad" (Schmelkes, 1997: 156). Sin embargo, surge la cuestión de la selección indígena de los criterios de evaluación de la calidad

143 Programa de *Radio Insurgente* del 10 de junio de 2005, "Demanda Educación".

144 Ver comunicado escrito a las sociedades civiles del MAREZ Ricardo Flores Magón, 10 de octubre de 2006.

y pertinencia de la educación. En un marco de gestión autonómica de los asuntos escolares locales, la definición de lo que se espera del aprendizaje en el aula requiere –pero no obtiene sistemáticamente– la participación directa de todos los comuneros, sean o no padres de familia. En este sentido se puede explicar parte de las desigualdades de calidad de una escuela a otra, por el déficit de movilización en torno al seguimiento profundo de la permanencia y el desempeño, tanto de los educadores como del alumnado.

Las demandas de los movimientos de los pueblos de Abya Yala en materia de educación buscan no sólo incidir en la oferta escolar sino controlar su relevancia social, cultural y política. Aunque no sean muy visibles en las luchas a nivel nacional, las demandas de autonomía educativa aspiran *in fine* a obtener un servicio público en el cual las comunidades puedan controlar los conocimientos que se transmiten. Hay un especial énfasis en la exigencia de una enseñanza e investigación de las historias, los valores, las costumbres y tradiciones culturales de los mismos pueblos.

Así, los delegados de las organizaciones regionales que pertenecen al Congreso Nacional Indígena (CNI) plantean la necesidad de establecer en México un sistema educativo intercultural, multilingüe, democrático y autonómico. Un sistema que proteja y desarrolle los saberes de sus pueblos, afianzando el uso de sus lenguas, que combata el racismo, la explotación y ayude a enfrentar la amenaza neoliberal y las fuerzas homogeneizadoras de la globalización (Rebolledo, 2002). En las dos últimas décadas, varias organizaciones regionales independientes han desarrollado en esta perspectiva sus propios manuales y otros materiales didácticos, como por ejemplo los maestros oaxaqueños del Municipio de San Juan Guichicovi cuyas comunidades pertenecen a la Unión de Comunidades Indígenas de la Zona Norte del Istmo. En numerosos territorios de pueblos originarios donde se ha decidido desarrollar un tipo de escuelas alternativas, la autonomía educativa se refiere a ciertas prácticas que suponen una forma indígena y campesina de concebir y transformar la realidad social, siendo la participación comunitaria ge-

neradora y legitimadora de decisiones y prácticas que influyen, en un sentido decolonial, sobre las opciones pedagógicas y toda la gestión de lo escolar.

El poder de decidir y vigilar lo transmitido por la escuela indica el ejercicio de un control colectivo dignificante al situar efectivamente la enseñanza en un contexto geopolítico y sociocultural determinado, de acuerdo con las aspiraciones de cada núcleo etnoterritorial. De esto se puede suponer que la interculturalización de los contenidos de la educación básica requiere de las autonomías políticas en la gestión de las instituciones educativas locales, las cuales pueden establecer arbitrajes sobre qué política y qué cultura es legítima transmitir en las aulas. Como elemento decisivo en las praxis de la resistencia y de la democracia en los pueblos originarios, la participación amplia y directa de las familias en la aplicación de los planes educativos no representa con exactitud una condición sino la matriz misma de toda educación social o culturalmente diferenciada de la dominante.

Siguiendo a López (2006: 241), ante el discurso de los Estados latinoamericanos de considerar la interculturalidad educativa como medio de promoción de la tolerancia, el respeto mutuo y de "algún tipo de participación menor", los indígenas hoy se plantean un "esquema de inclusión" que se traduce en "igualdad con dignidad", y que a la larga conlleva a "la superación de la exclusión y del discrimen y, por esa vía, también compartir el poder". Esto implicaría re-imaginar y reconstruir el tipo de Estado vigente en América Latina y reconocer el derecho a "una ciudadanía étnica que esté en relación de complementariedad con la ciudadanía nacional de hoy" (López, 2006: 248). De este modo, la aparición de currículos y materiales educativos alternativos, impulsados por activistas indígenas en el marco de proyectos etnopolíticos a nivel regional, ilustra que su oposición a los programas oficiales desemboca en la auto-organización para el control comunitario de la transmisión de conocimientos en la revalorización en el aula de la cultura propia.

Asimismo, las escuelas zapatistas se inscriben en el marco de la subversión del orden educativo establecido. Apuntan a revitalizar lo

propio articulándolo con aquellos conocimientos que las comunidades estiman útiles y socialmente pertinentes de enseñar en la escuela. Por ejemplo, cuando se aborda en los salones de clase de la zona Selva Tseltal la noción de trabajo, los promotores hacen la diferencia entre el concepto autóctono y el occidental, haciendo hincapié en dimensiones políticas y económicas que separan ambas formas de visión del mundo. En suma, el acercamiento intercultural en las aulas rebeldes a ésta u otras nociones comunes se ha vuelto posible en la medida que la autonomía política y curricular tiende a cuestionar al Estado sus prerrogativas de establecer e imponer unilateralmente qué y cómo se debe enseñar a la niñez. Además de la pertinencia cultural de los contenidos escolares, destaca la cuestión de la relevancia social de los planes educativos multilingües y multiculturales. Los actores sociales dominantes en el subcampo de la educación indígena en México no son los maestros bilingües, las comunidades, las organizaciones indígenas sino los mandatarios del Estado que pueden legalmente –pero no siempre legítimamente– decidir lo que es (o no es) relevante enseñar desde el punto de vista social. Es decir, que del poder educativo depende el tomar (o no) en cuenta las relaciones de dominación en las cuales opera la transmisión de conocimientos valorados, situados y fechados en su contexto territorial. El caso zapatista sugiere que hay una relación estrecha y estructurante de sinergia entre el ejercicio autónomo del poder educativo y las prácticas pedagógicas autogeneradas.

Una escuela menos devastadora de las identidades de los educandos puede ser refuncionalizada por los pueblos originarios, gracias a su posibilidad de influir decisivamente en el proceso de enseñanza que les otorgan las autonomías políticas que construyen. Ello no puede ocurrir a gran escala sino prevalece cierto grado de flexibilidad en el manejo de la conformación de los acercamientos curriculares. Así, como estrategia de resistencia social inventiva, la apropiación indígena de la transmisión de conocimientos escolares contribuye a reforzar –pero no constituye en sí misma– el conjunto de mecanismos de reinvención de vínculos sociales y étnicos, es decir, es un factor de sociogénesis y de reconstrucción de las relaciones de pertenencia al propio grupo político-cultural.

Autonomía educativa indígena y afirmación identitaria

Como hipótesis de trabajo, se considera que la lucha por la autonomía educativa es tanto un factor como una consecuencia concomitante del proceso de fortalecimiento de la identidad étnica, política y campesina, entendiendo por tal una "reinvención estratégica, por parte de dichos grupos, de una identidad colectiva en un contexto totalmente nuevo, como es el de un Estado neoliberal que los excluye y margina en nombre de la modernidad" (Giménez, 2001: 48). Lo que está en juego no es la institucionalización de los actores bajo formas representativas –lo que transforma su memoria en conmemoraciones oficiales y sus líderes en notables– sino el acceso efectivo al trato político de sus demandas (Wieviorka, 2006: 73-75).

Se trata pues de ubicar a las prácticas de lucha indígena por la autonomía educativa como parte de la construcción de una política cultural que, "desde abajo", sustentan los movimientos sociales al luchar por nuevas visiones y prácticas de ciudadanía y democracia social. La experiencia zapatista ilustra cómo la producción de conocimientos escolares es social, cultural y políticamente moldeada a través del filtro de las identidades involucradas de campesinos, mayas y activistas. Es en el marco de una relación de fuerzas con el Estado que se hace manifiesto el proceso de reafirmación identitaria, particularmente visible en el campo educativo. La lucha por la autonomía educativa revela una cuestión de estrategia identitaria y política en acción que está inserta en un territorio y un contexto social dado.

En términos tal vez más ideológicos, se podría ubicar a las luchas indígenas por la autonomía de la educación como una conjunción, una hibridación o una amalgama de ideas y prácticas infundidas por dos corrientes convergentes de pensamiento de la izquierda latinoamericana que el pedagogo crítico estadounidense Peter McLaren (2001) personificó a través de las figuras e ideas del Che Guevara y de Paulo Freire. Sin duda, la experiencia zapatista combina los principales elementos constitutivos de las ya largas tradiciones pedagógicas libertarias y socialistas utópicas occidentales. En muchos aspectos, todo parece indicar que los

promotores zapatistas poseen intuiciones, convicciones y prácticas pedagógicas como las de Célestin Freinet u otras pedagogías "activas" en las cuales la relación de autoridad del maestro con el alumnado es resignificada y personalizada, en favor muchas veces de la responsabilización creciente de la niñez durante las etapas de aprendizaje.

La autonomía educativa obliga a innovar, a buscar modos de organización y de aprendizaje nuevos y además, parece indisolublemente ligada a la transformación de las relaciones de poder en otros sectores de la vida social. Sin embargo, en términos sociológicos, se pueden vislumbrar las demandas y experiencias alternativas del movimiento indígena como una señal más del proceso de reafirmación identitaria que sostiene desde hace pocas décadas, pero que se manifiesta con mucha claridad en los MAREZ. De acuerdo a la Comandanta Rosalinda, los zapatistas luchan por una educación "concientizada, conciliadora y liberadora, es decir, una educación de acuerdo con nuestra vida, con nuestra cultura y nuestra historia".[145]

Si bien la educación liberadora propuesta por Paulo Freire busca generar cierta transformación de las estructuras de dominación, parece difícil que desde el sistema escolar renovado pueda surgir una revolución cultural entendida como esfuerzo máximo de concientización. En efecto, las comunidades zapatistas –incluyendo por cierto a la niñez– son grupos sociocultural y políticamente insertos en una dinámica de organización regional; tienen un alto grado de conciencia crítica, y son quienes además no callan algunas discrepancias con las autoridades autónomas y a veces con el mismo EZLN. La toma de conciencia colectiva de su explotación y discriminación no es reciente ya que proviene de la trayectoria militante de las familias mayas en las filas de organizaciones campesinas locales y después en el zapatismo armado y civil. Por ende, hay que relativizar la realidad de la concientización de la niñez zapatista por medio de la escuela, ya que los procesos de socialización política ocurren de antemano en los diversos ámbitos familiares, religiosos,

145 Ver Hermann Bellinghausen, "Mentira, que haya mejor educación en los poblados indígenas: EZLN", en: *La Jornada*, 29 de noviembre de 2003.

asamblearios y festivos propios de la comunidad y de su red organizativa regional. En este sentido, considerar a la escuela zapatista como la instancia principal de socialización política en los territorios controlados por las bases de apoyo del EZLN, sería negar el papel formador de las familias desde la infancia y de la participación en actos públicos como las asambleas, las misas y demás actividades de movilización local.

En la perspectiva liberadora del pensamiento freireano, "No hay práctica pedagógica que no parta de lo concreto cultural e histórico del grupo con quien se trabajó" (Freire, 1986: 143). En una conversación mantenida con misioneros jesuitas que trabajan junto a las comunidades indígenas de Mato Groso, Paulo Freire indicó lo siguiente:

> Dicen los Iranxe: no necesitamos que ustedes nos vengan a enseñar lo que significa ser Iranxe, porque nosotros ya somos Iranxe. En el fondo quieren decir: tenemos una historia y una cultura que nos harán Iranxe. No necesitamos que ustedes vengan a interpretar eso. Segundo, lo que estamos queriendo es conocer el conocimiento que el blanco tiene, y porque lo tiene, nos explota y nos domina. (1986: 144)

Los discursos zapatistas sobre la educación oficial y su alternativa antitética en vigor, recuerdan los discursos indianistas sobre la dominación cultural y sus llamados a una resistencia liberadora. Así, la declaración emitida en Ginebra en 1977 por antropólogos y dirigentes indígenas[146] impugna la dominación cultural que "por medio del sistema educativo formal que básicamente enseña la superioridad del blanco y la pretendida inferioridad de nosotros, preparándonos así para ser más fácilmente explotados". Para descolonizar a los pueblos y lograr su unidad, esta declaración concluye que "el elemento aglutinador debe de ser la cultura propia, fundamentalmente para crear conciencia de pertenecer al grupo étnico y al pueblo indoamericano".

Partiendo de las perspectivas multiculturales que definen a los proyectos educativos de los MAREZ, cabe mencionar que se inscriben

146 Segunda Declaración de Barbados, 28 de julio, 1977, creada durante un simposio en la Universidad de las Indias Occidentales, Barbados.

en la tradición de la educación crítica socialista y antirracista que apunta a fortalecer las capacidades de reflexión y acción cultural y política de determinados grupos discriminados. Según Freire, pertenecer a un grupo cuyos miembros se concientizan unos a otros a través de su trabajo cotidiano significa que ellos se muestren capaces de develar, colectivamente y mediante el diálogo, la razón de ser de las cosas, como el por qué de la explotación. Sin embargo, "este descubrimiento debe ir acompañado de una acción transformadora, de una organización política que posibilite dicha acción, o sea una acción en contra de la explotación" (Escobar, 1985: 154). En los MAREZ, la praxis educativa se aproxima bastante a lo anhelado por los principios y métodos de educación popular –muchas veces dirigida a los adultos– orientados a concientizar a las masas campesinas de América Latina. Sin duda, el compromiso educativo de las comunidades zapatistas apunta hacia la búsqueda de soluciones pragmáticas para tomar el control de las escuelas en sus territorios y tratar de disputar al Estado su hegemonía en la elaboración de planes curriculares.

En los discursos y en la práctica educativa zapatista, el conjunto de los promotores actúa en este sentido, a pesar de no pretender ser profesionales de la educación y de la política. A nivel social, el horizonte emancipador que los rebeldes proyectan alcanzar mediante las autonomías políticas, representa un desafío mayor para la legitimidad del poder educativo del Estado central que tampoco permite en los hechos que los municipios y las organizaciones campesinas e indígenas obtengan mayores márgenes de control sobre el personal y las orientaciones pedagógicas (Baronnet, 2012). El planteamiento de una educación liberadora descansa en la propensión de confiar en la capacidad de los dominados para transformar el orden establecido, confiando este objetivo político, en parte, a la escuela impulsada por la organización política a la cual los actores adhieren.

Cultura y libertad en las escuelas zapatistas

De acuerdo a su praxis pedagógica, las autonomías políticas de las comunidades y municipios zapatistas no implican que la democracia

interna del propio sistema educativo se asemeje a modelos autogestionarios donde se hace mayor énfasis en el fortalecimiento del poder de los alumnos en relación al quehacer educativo. En Chiapas, el énfasis está puesto en el poder educativo no sólo de los educadores y padres de familia sino de toda la comunidad y sus autoridades municipales. En efecto, las autonomías indígenas no generan de facto la eclosión de experimentos de autogestión pedagógica (no-directiva), como se dieron en Alemania a través de las *Gemeinschaftsschule* entre 1918 y 1933; en Inglaterra con la escuela de Summerhill o en Francia con los diversos experimentos autogestionarios de los años 1960 y 1970 inspirados por la corriente de la "pedagogía institucional" que tiene sus orígenes en el "movimiento Freinet". La cuestión del poder dentro del aula zapatista (relación promotor/alumno) va más allá de la cuestión de la autoridad del adulto sobre el niño dentro del recinto educativo, y tiene que analizarse dentro del mundo de vida indígena, evocando a la organización social y política de la comunidad. Esto se debe, sobre todo, a la influencia directa de los actores comunitarios en el quehacer educativo y especialmente en las medidas físicas y simbólicas empleadas por los padres y los promotores para disciplinar a la niñez.

En las aulas zapatistas no se puede hablar de pedagogía autogestionaria y antiautoritaria. Quizás sería más adecuado evocar el recurso a estrategias pedagógicas eclécticas y creativas. Las prácticas autoritarias que corresponden tanto a la cultura escolar dominante como a la cultura comunitaria no tienden a desaparecer de las escuelas zapatistas. Su autogestión política no significa el surgimiento sistemático de prácticas de autogestión pedagógica, en las cuales la cooperación entre los alumnos constituye la base del funcionamiento interno de la escuela, sino que es la contribución de toda la entidad político-cultural de los "autónomos" la que se vuelve legitimadora de la acción pedagógica.

Cuando el filósofo Cornelius Castoriadis habla de política de la autonomía, el objetivo es, por un lado, "liberar la creatividad" y "crear la libertad" y, por otro lado, definir la autonomía individual y colectiva como "autolimitación". El objetivo de la autonomía sería, para Casto-

riadis (1990: 120), hacer de cada individuo un "ser capaz de gobernar y ser gobernado". En esta perspectiva autonomista, la matriz del cambio revolucionario es la lucha de clases y no las aspiraciones etnonacionalistas o los nuevos movimientos sociales que defienden intereses particularistas, desde los puntos de vista cultural o ambiental. Todo acercamiento crítico a las desigualdades sociales y políticas en América Latina exige analizar más en profundidad el lugar que ocupan las veleidades emancipatorias dentro del imaginario colectivo (Corten, 2006). Así, se pueden equiparar los discursos de emancipación y de autonomía en la medida que sugieren la transformación de la sociedad capitalista en una democracia radical.

El zapatismo ilustra la complejidad de las lógicas entrecruzadas de afirmación identitaria múltiple, pues los valores del EZLN se transmiten a las escuelas como elementos provenientes de las luchas de liberación campesina (tema agrario), de la emancipación cultural (tema étnico y de género) y nacional (tema del poder político). Ponen de relieve rasgos identitarios distintos pero que tienen en común la reivindicación del acceso legítimo a recursos materiales y simbólicos capitalizables en las luchas por el control de su orientación político-cultural. Los y las actores de las escuelas zapatistas son militantes revolucionarios que contribuyen a su manera al ideal liberador de la opresión cultural y económica a la cual están sujetas las comunidades. Ellos y ellas construyen desde una posición de clase dominada, una política cultural implementada de y a favor de la diferencia cultural, fomentando la igualdad social dentro y más allá de la diversidad cultural.

La escuela se encuentra en medio de múltiples estrategias identitarias reveladoras de aspiraciones de afirmación étnica y de politización. Los pueblos oprimidos, explotados y discriminados que reclaman sus derechos culturales y colectivos lo hacen para garantizar sus derechos humanos y para lograr un mínimo de poder en la polis, que les permita participar en condiciones de igualdad en la gobernanza democrática de sus países (Stavenhagen, 2006: 221). Siendo una estrategia identitaria colectiva que forma parte de una política cultural regional, los pueblos

mayas y zapatistas plantean la autonomía educativa como vía para (re) valorizar los conocimientos generales, prácticos y éticos que estiman útiles, prioritarios y pertinentes para vigorizar su identidad y afianzar su dignidad al ser miembros de un pueblo tseltal y mexicano, de familia campesina y militantes activos, en la comunidad y en la región. Esta experiencia ilustra la capacidad del movimiento político y cultural zapatista de apropiarse de manera innovadora del derecho de los pueblos indígenas a una autonomía educativa, de acuerdo a sus propias estrategias sociales. Se trata de un modo alternativo de integración a "un mundo en el cual quepan todos los mundos" según la famosa fórmula del EZLN, puesto que la cuestión ideologizada del interculturalismo tiene que ver con proyectos divergentes de sociedad nacional.

De acuerdo con el sociólogo Norbert Elias (1998: 105), siendo síntomas de una defensa ideológica, las denominadas "relaciones raciales" son, en el fondo, relaciones entre establecidos y marginados; es decir, entre grupos sociales que se diferencian ante todo por su posición de poder asimétrica. Con su posición de *outsiders* o de marginados, los pueblos mayas organizados en los MAREZ disputan con otros grupos sociales mucho más poderosos –predominantemente mestizos– el control político y la ejecución de los planes de desarrollo social en sus territorios. De esta forma, intervienen en la agenda educativa local cuestionando la política nacional imperante que no tolera la flexibilización de la organización escolar a escala regional y de sus programas educativos. Al revitalizar en la práctica el recurso de la lengua y la cultura étnica dentro de sus modestos salones de clases, las comunidades zapatistas contribuyen a fortalecer prácticas de militancia ciudadana culturalmente diferenciada. Ellas son regeneradoras del vínculo social y político, no sólo a nivel comunitario sino regional, y con un notorio eco nacional e internacional.

La cuestión de la reafirmación de las identidades étnicas en Chiapas está ligada a las relaciones de dominación económica y a las dinámicas de luchas por la tierra y la dignidad. Destaca el activismo cultural, o mejor dicho los efectos de la ciudadanía pluriétnica, en la medida que

prevalece una intensa movilización social de los actores comunitarios en torno a la cuestión educativa local. Mucho más que una demanda étnica discursiva, el activismo cultural cotidiano en la educación zapatista representa la puesta en acción de formas de participación ciudadana de corte pluriétnico, definida por la aspiración de defender su identidad cultural y una organización social diferenciada dentro de la organización institucional de un Estado de tipo plurinacional, encargado de proteger las diferencias en el derecho positivo. Al buscar incidir en la transformación del Estado, "el objetivo político del zapatismo es la construcción de una ciudadanía pluriétnica y es en este contexto que la autonomía indígena puede contribuir a la reforma democrática del Estado, la cual sigue siendo una tarea pendiente" (Harvey, 2007: 11).

A fin de cuentas, el proceso de lucha por formar y consolidar una escuela propia se puede explicar a partir de la reapropiación indígena de la escuela oficial, para ponerla al servicio de las aspiraciones políticas y socioculturales de las comunidades. Además, bajo el aparente rechazo de contenidos escolares "que no sirven" y la incorporación de otros "que sí sirven", aparecen maneras particulares de pensar y organizar la escuela. A través de la autoridad de la asamblea, de las familias y de la atribución de nuevos cargos educativos, se reconfiguran a la vez la organización escolar, las funciones docentes y las opciones pedagógicas empleadas. Esta reconfiguración es un resultado del ejercicio de las autonomías políticas en la producción y circulación de conocimientos. El cuestionamiento profundo a la política de educación del Estado-nación surge asimismo de las ventajas que conceden las autonomías para una revalorización cultural incipiente y la apropiación social de la escuela, procesos que parecen consolidarse con lentitud tras el corto lapso de tiempo transcurrido desde su surgimiento en los territorios donde "manda el pueblo y el gobierno obedece".

Las pedagogías críticas en los procesos de descolonización del pensamiento y el imaginario colectivo encuentran en la educación autónoma zapatista tanto una ilustración como una inspiración potente de innovaciones en las escuelas y los talleres educativos en otras regio-

nes de pueblos originarios en lucha, por ejemplo, ahora en el municipio purépecha de Cherán en Michoacán. El movimiento zapatista genera procesos de decolonialidad en México y el mundo influenciando en la praxis diversas expresiones de insumisión y de dignidad en las relaciones estructurantes entre las maneras de encarar el pasado, mirar el presente y preparar el futuro. Es decir, como proyecto decolonial se pretende establecer juntos "una comprensión críticamente-consciente del pasado y presente que abre y plantea interrogantes, perspectivas y caminos por andar" (Walsh, 2012: 212), con y desde la rebeldía zapatista y de los pueblos que transforman nuestras sociedades, en una pluralidad radicalmente enriquecedora en términos de experiencias de educación intercultural crítica.

De forma dialógica, las palabras de Juan Chávez Alonso, uno de los principales dirigentes del Congreso Nacional Indígena, invocan en sus propios términos a la "memoria histórica tradicional", los conocimientos vivos de los antepasados y la "sabiduría autónoma de los propios pueblos indígenas", a partir de su propia experiencia en la comunidad purépecha de Nurío en Michoacán:

> Y bueno esta educación tiene que surgir a partir de esa educación indígena verdadera autónoma de los propios pueblos, a partir de la memoria histórica tradicional de los pueblos, de los saberes y conocimientos de los propios pueblos indígenas, conservada en la memoria histórica con los abuelos y los padres, por nuestros antepasados; y que siguen vivos los conocimientos en un marco de respeto con el entorno, con la naturaleza, las aguas, los árboles, las plantas, los maíces, nuestro conocimiento de la astronomía, pero a partir del conocimiento del pueblo indígena. Hay tantas cosas, y tiene que partir de ahí, tiene que sustentarse de esos valores, de esos conocimientos, de esa sabiduría autónoma de los propios pueblos indígenas. (Tata Juan Chávez Alonso, comunicación personal, San Pedro Atlapulco, mayo de 2006)

Capítulo 10

EDUARDO NINA QUISPE
El emancipador, educador y político Aymara[147]

Esteban Ticona Alejo

A pesar de los trabajos pioneros de Roberto Choque (1985, 1986, 1992, 1996 y 2006) y Carlos Mamani (1991), además de los míos (1992, 2005 y 2010), la rica experiencia y propuesta educativa y política indígena de fines de los años 1920 y principios de los años 1930 del aymara Eduardo Leandro Nina Quispe en Bolivia, continúan en cierta medida extraña. Este trabajo busca sistematizar el contenido ideológico-político y programático educativo que impartía a los Aymaras, a fines de la década de 1920. Es otro avance más en la tarea de continuar indagando el legado descolonizador de Nina Quispe.

147 Las primeras versiones se publicaron bajo el título de "Conceptualización de la educación y alfabetización en Eduardo Leandro Nina Qhispi" en Choque y otros, 1992: 99-108; "La educación y la política en el pensamiento de Eduardo Leandro Nina Quispe" en Ticona, 2005:101-116; y "Eduardo Leandro Nina Quispe: el político y educador aymara" en Ticona, 2010:13-43. Con leves modificaciones se publicó como "La educación liberadora de Eduardo Leandro Nina Quispe" en *Entrepalabras* 3-4, revista de la carrera de literatura de la UMSA, 2009. Por interés de Laura Gotkowitz, fue traducida al inglés, bajo el título de "Education and Decolonization in the Work of the Aymara Activist Eduardo Leandro NinaQhispi" (Gotkowitz, 2011: 240-253).

Breve contexto histórico

Bolivia en las primeros décadas del siglo XX estaba gobernada por dos tendencias políticas liberales, por una parte el Partido Liberal (1900-1920) y el Partido Republicano (1920-1930). La caída de los gobiernos liberales después de 1920 y la asunción de los republicanos, no significó grandes cambios en la política de civilizar a los indios. Según la interpretación histórica de Roberto Choque: "Entre 1910 y 1940 se empezó a teorizar sobre la educación indígena, por medio de discursos, artículos y libros. Existía preocupación sobre el tema de la educación del indio, llevando a la práctica con entusiasmo la creación y el sostenimiento de las escuelas rurales" (Choque & Quisbert, 2006: 53).

La educación rural durante los gobiernos liberales citados fue apostar por las "escuelas ambulantes", con el propósito de alfabetizar a los indios[148] en las primeras letras, propuesta que en la práctica quedó en buenas intenciones. Otra medida liberal fue la creación de "escuelas fijas" en distritos cercanos a la ciudad de La Paz.

En el periodo republicano, las propuestas pedagógicas para el área rural fueron tratadas después de la experiencia indígena aymara en los centros de reclutamiento militar del departamento de La Paz. Pero el civilizar al indio, mediante la educación básica, seguía siendo la política central del Estado oligárquico. A esta apuesta, se sumaron fácilmente las iglesias católica y evangélica, aunque por separado. Pero ambas instituciones tenía sus propios intereses con el indio: evangelizar a través de la lecto-escritura (Mendoza, 2007: 337-338).

¿Por qué se quería civilizar al indio mediante la educación? Felipe Segundo Guzmán, otrora ideólogo de la educación, la expresa tácitamente, "El indio dentro del coloniaje y la república, no ha sido ni es otra cosa que bestia destinada a tal o cual trabajo sin más retribución que el

148 Indio era el término genérico para nombrar a los pueblos ancestrales de la región andina (Aymaras, Quechuas y Urus), ésta se modificó a campesino después de la revolución de 1952.

alimento cuando buenamente quiere dárselo el patrón… entonces hay que civilizar al indio" (Guzmán, 1910: 77).

¿Cuál fue el resultado de estas políticas? En la práctica fueron buenas intenciones, aunque en algunas provincias comenzó a ejecutarse la apuesta de civilizar al indio, proporcionándole una educación elemental "a fin de que no fuese peligroso para el blanco, y no saliera de su medio físico (geográfico)". Se buscaba que el indio no migrase hacia los centros urbanos. Pero, contradictoriamente, había fuertes acciones de despojo de tierras comunales por parte de los hacendados, en complicidad o silencio de las autoridades del Estado anti indio (Choque y Quisbert, 2006: 64).

En este escenario general aparece la figura de Eduardo Leandro Nina Quispe, nacido en un ayllu y expulsado de su lugar de origen por los patrones. En la ciudad de La Paz, encuentra en la educación otra manera de seguir resistiendo a la colonización interna.

Breve aproximación a la personalidad de Eduardo L. Nina Quispe

Nina Quispe nació en el *ayllu Ch'iwu* o Chivo del cantón Santa Rosa de Taraqu o Taraco (provincia de Ingavi) el 9 de marzo de 1882, fue hijo de Santiago F. Quispe y Paula Nina de Quispe, oriundos de las provincias Ingavi y Pacajes del departamento de La Paz, respectivamente. No sabemos las causas del por qué optó por llevar primero el apellido de su madre Nina y luego el de su padre Quispe, posiblemente haya sido por la persecución que sufría por los hacendados de su región (Nina Quispe, 1932: l).

Las informaciones documentales que existen sobre Nina Quispe se encuentran, en su mayoría, en los fondos de expedientes de la Prefectura y de la Corte Superior de Distrito del Archivo de La Paz[149], y se refieren principalmente a la consolidación y accionar de la "Sociedad

149 Hoy administrado por la carrera de Historia de la Universidad Mayor de San Andrés de La Paz.

República del Kollasuyo" o el "Centro Educativo Kollasuyo", institución que tenía como uno de sus principales objetivos fundar escuelas en ayllus, comunidades y haciendas rurales para todos los indígenas del país. Nina Quispe fue una de los gestores y directores de este centro en 1930 (Choque 1985, 1996, 2006).

Sobre el tema de abrazar la emancipación, sólo contamos con referencias orales, en el testimonio de don Leandro Condori Chura, quien otrora fue uno de los principales escribanos del movimiento indio de los "caciques-apoderados". En un texto autobiográfico escrito conjuntamente con el autor, Condori Chura relata, "Lo conocí en 1925. Vivía en la casa de mi tío, donde yo también vivía, era su arrendatario. Ahí pues diría a los indios. Hablamos bien porque era indio de Taraqu. Había sido siervo de Montes, indio de hacienda, esclavo de la hacienda. Por este motivo se hizo Apoderado, para defenderse. Ya era de edad, yo jovencito..." (Condori & Ticona, 1992: 118).

Este testimonio no coincide con informaciones documentales según las cuales la hacienda *Ch'iwu* o Chivo fue en realidad "propiedad" de Benedicto Goitia. Sin embargo, tanto Montes como Goitia compartían un dominio casi absoluto en *Taraqu* y fueron no sólo los más grandes hacendados del altiplano, sino también políticos correligionarios y hombres de Estado. Don Leandro, oriundo de *Tiwanaku*, compartía con Nina Quispe la condición de indio expulsado por los terratenientes y víctima de la usurpación territorial. Según recuerda, Leandro Nina Quispe había tenido que huir de su comunidad forzado por un juicio de desahucio contra su familia, "'Yo estoy en contacto con las autoridades, estoy continuando la lucha, carajo. Los patrones me han expulsado, me han echado', me dijo. Había estado expulsado Nina Qhispi de su estancia. Eso por los años veinte, uno, dos, tres; esos años expulsaban indios en todas partes. Esos le habían expulsado" (Condori & Ticona, 1992: 118).

Según la documentación revisada en el Archivo de La Paz, la década de 1920 representa la culminación del conflicto territorial entre haciendas y comunidades, y fue escenario de un alzamiento general

que afectó principalmente a las áreas próximas al Lago Titicaca. Como ejemplo se puede citar la rebelión de *Taraqu* (Taraco), *Waqi* (Huaqui) *y Tiwanaku*, en el período 1920-1922, y la de Jesús de Machaqa, en 1921 (Mamani, 1991; Choque & Ticona, 1996).

Por su parte, los expoliadores de tierras buscaron el respaldo del poder judicial instaurando juicios de desahucio contra sus "colonos". Estos juicios les servirían a los patrones para justificar sus agresiones y resarcirse de los supuestos daños y perjuicios ocasionados por los indios, que se resistían a prestar servicios gratuitos en las haciendas. La usurpación de tierras indias por parte de la oligarquía minero-feudal estuvo ligada a un proyecto de educación indígena que "consistía en civilizar y culturizar al indígena desde su etnocentrismo cultural occidental-criollo, para integrarlo a la 'nacionalidad boliviana' como eficiente productor, mas para esto, las tierras no debían estar en poder del 'indígena ignorante y atrasado', sino en manos de emprendedores criollos" (Claure, 1986: 37).

Éste es el contexto general específico en el cual Eduardo Nina Quispe resultó expulsado de su *ayllu* y estableció su residencia en la ciudad de La Paz. Acerca de este período, Leandro Condori recuerda algunos rasgos de la personalidad y el estilo de trabajo de Nina Quispe:

> Vivía en Ch'ijini [hoy denominada zona El Gran Poder[150]], por eso lo visitaba libremente. Por las razones dichas había migrado a la ciudad. En ese entonces yo era joven y no comprendía por lo que luchaba, además el patrón estaba destruyendo las estancias y muchos indios migraban. Cuando lo conocí aún era joven, apenas tendría unos cuarenta [años]. Era de baja estatura, como yo; sin embargo era hablador, hablaba harto y hablaba bien de todo, hablaba como mujer [...] Era hablador, pequeño y flaco [...], inteligente y hablador, por eso también tenía ese cargo, por las dotes señaladas. Él hablaba español, aunque no muy bien; quiero de-

150 Hoy el antiguo barrio de indios *Ch'ijini* (traducido del aymara al castellano quiere decir, lugar de césped o pasto) y de inmigrantes Aymaras, se ha convertido en una de las zonas más comerciales de la ciudad de La Paz. Uno de los símbolos culturales, no sólo de este barrio sino de la ciudad de La Paz, es la fiesta del Gran Poder, que se celebra cada año, en honor al Señor del Gran Poder.

> cir que no sabía correctamente. También sabía escribir; quiero decir que no lo hacía perfectamente. (Condori & Ticona, 1992: 118-119)

La descripción de Leandro Condori pone de relieve algunas peculiaridades de su personalidad, en las que estaba asentado su liderazgo: lo que más llamaba la atención de Condori era la condición de "hablador" de Nina Quispe. Si, por un lado, este rasgo lo asemeja con las mujeres, por otro lado, es la condición imprescindible para el papel que le tocó jugar como representante y mediador ante el mundo mestizo-criollo dominante. Respecto a la infancia y parte de la juventud de Nina Quispe, sólo se tiene una pequeña referencia, en la que se refleja su extraordinaria voluntad y capacidad de conocer el mundo criollo a través del aprendizaje por cuenta propia del abecedario castellano. Al respecto, la periodista Ana Rosa Tornero, le consultó, "¿En qué escuela aprendió a leer?" y Nina Quispe respondió:

> Desde pequeño me llamaba la atención cuando veía a los caballeros comprar diarios y darse cuenta por ello, de todo lo que sucedía: entonces pensé en aprender a leer mediante un abecedario que me obsequiaron, noche tras noche comencé a conocer las primeras letras; mi tenacidad hizo que pronto pudiera tener entre mis manos un libro y saber lo que encerraba. (*El Norte*, 28 de octubre, 1928).

La educación del indio: Primera etapa de lucha

La lucha emprendida por Eduardo Nina Quispe, para que el indio tenga acceso a la educación, es comprender el inicio de la recuperación de las raíces culturales propias desde la educación. Pero también significa la comprensión de una sacrificada lucha de Aymaras, Quechuas y otros pueblos nativos, en busca del acceso a la escuela. Como señala Claure, "Ninguno de estos precursores de la educación indígena se libró de castigos, cárcel, amenazas, burlas y a veces la muerte" (Claure, 1986: 21).

A partir de la segunda mitad de la década de 1920 y principios de la de 1930, Eduardo Nina Quispe comenzó a plantear que la liberación de los Aymaras, Quechuas, Tupi-guaraníes, Moxeños y otros pueblos originarios de esta parte del continente americano sería posible a partir

de una genuina educación y alfabetización, con contenidos programáticos propios. Es en este entendido que Nina Quispe empezó a desarrollar su labor educativa en la ciudad de La Paz.

Sobre la base de los antiguos *ayllus* asentados en los suburbios de la ciudad, se creó, desde tiempos coloniales, una serie de gremios indios. Estas asociaciones se vieron fortalecidas con la migración aymara, que se intensificó en las décadas de 1910-1920 a raíz de la represión terrateniente. Así surgieron poderosas organizaciones gremiales indígenas, como las de los albañiles, lecheras, picapedreros, carniceros o matarifes, etc. Fue precisamente en el gremio de matarifes donde Nina Quispe estableció la base principal para la organización de la "Sociedad República del Kollasuyo" o "Centro Educativo Kollasuyo", en su primera etapa de creación, entre los años 1928 y 1930.

Paralelamente, el gobierno y la iglesia católica de entonces, asesorados por intelectuales social-darwinistas, intentaban implementar políticas indigenistas de educación del indio mediante la Gran Cruzada Nacional Pro-indio, que pretendía "civilizar" al indio y borrar su identidad cultural propia. Según un documento de la iglesia católica, se afirmaba: "…el indio por el momento y por muchísimo tiempo, y tal vez casi nunca, podrá escalar a la altura de los hombres civilizados, que tienen el concepto claramente formado del estado de adelanto del siglo en el que viven, casi hasta definirlo, si es posible el estado del ambiente religioso, político, social, comercial, industrial, etc., del mundo entero" (*La Cruzada Nacional Pro-Indio,* 1926: 7).

El gobierno boliviano a la cabeza del presidente Hernando Siles, mediante el Ministerio de Instrucción Pública, publicitaba la supuesta convicción de redimir al indio. A. Gehain, que fungía de Director General de Instrucción Pública, se le atribuía aportar decisivamente hacia "una nueva evolución en la educación cultural", que no era otra cosa que la castellanización del indio. Abel Retamoso gran difusor de estas ideas decía, "Constituida la colonia administrativa, civil y militar, sería labor primordial e indispensable la enseñanza del castellano, ya que toda la cultura y civilización tiene que difundirse en este idioma; de otro

modo, esa civilización, tendría que someterse o al idioma aymara o al idioma quechua, lo que haría mucho más difícil nuestros propósitos" (Retamoso, 1927: 44).

La prioridad estaba puesta en la castellanización como una manera de "preparar al indio para su alfabetización" (Claure, 1986: 36). Eduardo Nina Quispe, pese a recibir la influencia de la Cruzada Nacional Pro-indio, en la tarea de alfabetizar comenzó a forjar una escuela aymara en su propio domicilio, a la que asistían en su gran mayoría los hijos de los matarifes. Esta experiencia es recordada por él mismo de la siguiente manera:

> Cuando se inició la Gran Cruzada Nacional Pro-indio, leía los comentarios en los diarios; en las calles me detenía frente a los cartelitos y entonces pensé: ¿por qué no puedo secundar esta obra? Yo que íntimamente conozco la tristeza del indio macilento y vencido; yo que he sentido sollozar en mi corazón el grito de una raza vejada, visité varias casas de mis compañeros, haciéndoles comprender el beneficio que nos aportaría salir de los caminos ásperos de la esclavitud. Pasó el tiempo, mi humilde rancho era el sitio de reunión del gremio de carniceros; estos acordaron enviarme sus hijos para que les enseñara a leer. (*El Norte*, 28 de octubre, 1928)

La experiencia no tardó en ser recibida con simpatía por importantes autoridades de gobierno e intelectuales progresistas. Los primeros suponían que estaban en tareas coincidentes y comunes, mientras que los últimos encontraban una respuesta indígena a los planteamientos del gobierno sobre la problemática de la alfabetización y educación indígena. De esta manera, Eduardo L. Nina Quispe se fue convirtiendo en portavoz y líder de los *ayllus* y comunidades de distintas zonas del país, con amplias facultades para representar a Aymaras, Quechuas y Tupi-guaraníes ante los gobiernos de turno. Su constante preocupación en bien de sus hermanos le permitió abrir otros espacios de enseñanza. Este hecho fue relatado por él mismo en los siguientes términos:

> Mi casita era ya pequeña, y entonces pensé en solicitar a la municipalidad un local más apropiado para dictar mis clases. Personalmente hice gestiones; muchas veces me detenía un buen rato en las puertas, porque

temía ser arrojado ya que mi condición social no me permitía hablar un poco fuerte; sentía que mis pupilas se humedecieran, y esto mismo me daba impulsos para seguir adelante. (*El Norte*, 28 de octubre, 1928)

Sus gestiones se vieron coronadas con éxito al serle concedida un aula de una de las escuelas municipales para que pueda continuar su labor:

Al fin conseguí que me cedieran una clase en la escuela nocturna de la calle Yanacocha[151] No. 150. Lleno de alegría les comuniqué la buena nueva a mis alumnos, y antes de que tomara posesión de la clase hicimos la "challa" para que la buena suerte nos ayudara, y así fue como día a día crecía el número de mis discípulos. El inspector, señor Beltrán, me obsequió algunos cuadernos, libros y pequeño material de enseñanza. He ahí cómo a los siete meses pude lograr que mis alumnos tomaran parte en la exposición junto con otras escuelas. (*El Norte*, 28 de octubre, 1928)

Al finalizar la primera gestión, el resultado de esta experiencia escolar con niños aymaras fue haber contado con 57 alumnos como asistentes regulares. Al culminar la tarea escolar de 1928, los educandos que pasaron por las aulas de su escuela no sólo comenzaron a surgir como buenos alumnos, sino que estuvieron en la capacidad de competir con los alumnos regulares de otros establecimientos municipales. Un certificado otorgado por el Inspector Técnico de Instrucción Municipal señala: "En el mes de octubre del año 1928, presentó en el local del Teatro Municipal[152], conjuntamente con los planteles educacionales municipales, una exposición de los trabajos ejecutados por los alumnos de la escuela de su cargo, habiendo merecido el aplauso de la prensa, de los HH. Concejales y del público" (citado en Nina Quispe, 1933: 1).

Estas acciones se lograron sin el apoyo de ninguna subvención económica oficial, pues su labor gratuita como maestro se alternaba con

151 Esta calle está situada a escasos metros de la sede gobierno de Bolivia, la Plaza Murillo.

152 El Teatro Municipal es el ícono cultural de raigambres oligárquicas, edificada a mediados del siglo XIX. Hasta el presente es el espacio cultural más importante de Bolivia, aunque su acceso al mismo se ha democratizado.

el trabajo cotidiano para obtener su subsistencia: “En e1 día trabajo en una panadería y en la noche me dedico a mis alumnos juntamente con mi hijo Mariano, que tiene grandes condiciones para ser más tarde un hombre de bien” (*El Norte*, 28 de octubre, 1928).

Los resultados de su trabajo encontraron eco en el presidente de entonces, Hernando Siles (1926-1930), con quien se entrevistó personalmente, ganándose la simpatía y el respaldo oficial:

> [...] uno de mis recuerdos más gratos es la visita que hice al señor Presidente de la República. Tímidamente ingresé a palacio[153], pero luego que conversé con el caballero Siles desapareció mi temor. Le expuse mis propósitos y me felicitó por mi obra, prometiéndome ayudar en todo. Al despedirme me abrazó cariñosamente. Sus palabras me alentaron tanto, que gozoso les conté a mis alumnos de mi entrevista, haciéndoles ver cómo la primera autoridad era ya para nosotros un gran apoyo. (*El Norte*, 28 de octubre, 1928)

La experiencia educativa con niños aymaras y sus buenas relaciones con las principales autoridades, intelectuales y dirigentes comunales contribuyeron a la maduración del pensamiento de Nina Quispe, quien ya tenía en 1928 el proyecto de crear la “Sociedad República del Kollasuyo” o “Centro Educativo Kollasuyo”. También maduraba la forma de implementar las tareas de alfabetización, de modo que quienes protagonicen en la acción fueran los propios Aymaras analfabetos, que debían educarse de acuerdo con su propia realidad nacional y cultural. En la entrevista citada se refirió a sus proyectos de la siguiente manera:

> Pienso formar un Centro Cultural de indios y pedir a los intelectuales que semanalmente nos ilustren con su palabra. Quisiera hacer también una gira de propaganda por el altiplano y reunir a todos los analfabetos. A principio del año entrante lanzaré un manifiesto por la prensa para que vengan a mí todos los indios que desean aprender a leer, así tendré la satisfacción de transmitirles mis pequeños conocimientos. (*El Norte*, 28 de octubre, 1928)

153 Se refiere al Palacio de Gobierno, ubicado en la Plaza Murillo.

Concepto de educación

"Jach'a jaqirus, jisk'a jaqirus jaqirjamaw uñjañaxa", profesa un proverbio aymara, que traducido literalmente al castellano quiere decir: "Tanto a las personas grandes, como a las pequeñas, hay que mirar como gente". Es decir, que sin distinción de edad o posición social, es necesario el respeto mutuo entre personas. Este dicho constituye uno de los principios éticos de la cultura aymara, por lo que en todas las instancias de relación social se halla garantizada una comunicación respetuosa.

Consideramos que Eduardo Nina Quispe aplicó este principio ético aymara en la enseñanza a los niños, convirtiéndolo en la base ideológica de su propuesta de educación. Al respecto, dice, "Lo primero que enseño es el respeto a los demás. Les explico el significado de la palabra justicia, haciéndoles ver los horrores que causa el alcoholismo, el robo y las consecuencias de estos vicios" (*El Norte*, 28 de octubre, 1928).

Esta propuesta muestra que Nina Quispe no sólo estaba preocupada por la educación, sino también por una formación integral de sus educandos dentro de los principios éticos e ideológicos de su cultura. Por eso buscaba que sus enseñanzas sean la toma de conciencia del indio respecto a su realidad de opresión e injusticia. En este entendido, planteaba una especie de "educación liberadora", aunque con un contenido de descolonización. Por eso se centraba en el tema de la "justicia", que era una idea avanzada y peligrosa para su época, ya que sus enemigos *q'aras* o criollos-mestizos sólo veían en su escuela el foco de formación "comunista" y de rebelión india.

Su lucha contra la opresión y explotación latifundista se hizo explícita en sus memoriales ante los poderes públicos. Así lo plantearon en una solicitud dirigida a la Cámara de Senadores por él y los preceptores indígenas Pedro Castillo, Adolfo Ticona, Feliciano Nina y Carlos Laura:

> En nuestra calidad de preceptores indígenas que hace tiempo hemos dedicado nuestros esfuerzos a desanalfabetizar a nuestros congéneres, ocurrimos ante el H. Senado Nacional para pedirle respetuosamente se sirvan dictar leyes y resoluciones legislativas en amparo de nuestra des-

> gradada raza [...] de la explotación inicua de que es objeto de parte de propietarios latifundistas que no ven sino el provecho propio sin que les importe el nuestro. (26-VIII-1929, citado en Nina Quispe, 1933: 4)

El marco de agudo racismo que existía y que aún subsiste por parte de la oligarquía criolla-mestiza con respecto a las sociedades indígenas nos lleva a deducir el difícil contexto en el que luchó y propugnó sus ideas. En este ámbito surgió, el 23 de septiembre de 1929, la Sociedad de Educación Indigenal Kollasuyo, que tenía como principal objetivo la difusión de estos mensajes de liberación, enmarcados dentro de una tarea de alfabetización y educación del indio por los propios indios.

Al principio, la creación de la Sociedad tuvo el respaldo de algunas personalidades, como es el caso del presbítero Dr. Tomás de los Lagos Molina, quien fue nombrado presidente honorario de esta Sociedad. La información periodística resalta que la sede de fundación de la sociedad era la escuela, sostenida por la parroquia de San Sebastián: “Ayer fue inaugurado solemnemente el Centro de Educación Indígena en el local antiguo del Liceo San Sebastián, habiendo asistido a esta ceremonia los representantes indígenas de los diferentes cantones” (*El Norte*, 24 de septiembre, 1929).

A partir de este Centro de Educación Indígena, Eduardo Nina Quispe plantea que la solución al problema de la educación se dará a partir de la toma de conciencia de los propios indios y su participación activa en el proceso de educación. La crónica periodística resalta el discurso de Nina Quispe en esta ocasión:

> [...] abrió la sesión el maestro Eduardo Nina Quispe expresando que siendo un anhelo de todo patriota indígena preparar la instrucción y educación entre todos los indígenas de la República se había resuelto proceder a la formación del Centro de Acción Educacional que tenga por miras la difusión más amplia de la alfabetización del indio y a cuyo efecto cada cantón tenga su representante [...] Terminadas las palabras de Nina Quispe, los demás representantes abundaron en iguales expresiones. (*El Norte*, 24 de septiembre, 1929)

El principal planteamiento metodológico de esta sociedad, que auspició la fundación de innumerables escuelas en todos los confines del país, consistió en la participación activa de los propios Aymaras, Quechuas y Guaranís (Izoceños y Ava) en el proceso de educación, como un modo de garantizar que sus contenidos no se desliguen de la realidad cultural de las comunidades y permitan fortalecer sus reivindicaciones sociales y territoriales colectivas. Los miembros de la Sociedad –que incluía a caciques de las provincias Cordillera, de Santa Cruz, y Gran Chaco, de Tarija– se vincularon con el fortalecimiento de la organización y la lucha legal de las comunidades, ayllus y cabildos para lograr la ansiada justicia propugnada en sus documentos y en los contenidos de la educación impartida.

En este entendido, y a fin de sistematizar mejor las ideas de los preceptores indígenas, Nina Quispe propuso la realización del congreso de maestros y representantes indios de diferentes comunidades del altiplano, valle y oriente del país para el mes de julio de 1930. La crónica periodística relata el futuro acontecimiento de la siguiente manera:

> El infatigable Eduardo Nina Quispe, dirigente del movimiento indígena, ha visitado nuestra redacción en compañía de los representantes de los diferentes cantones y "ayllus" que en breve iniciarán el congreso de maestros indios. Nuestros visitantes, llegados de apartadas regiones, nos han manifestado el deseo que tienen, porque de una vez por todos los indios se alfabetice y para ello están empeñados en organizar un Congreso que debe reunirse en las próximas fiestas julias. (*El Norte*, 11 de mayo, 1930)

El Centro Educacional Indígena tenía respaldada su acción mediante un decreto gubernamental de 1926, en el que se sentaban las bases y programas para la educación de indios en comunidades y haciendas del país. Como parte de su temario, el congreso de maestros y indígenas iba a considerar:

> [...] La petición que llevaran al Supremo Gobierno pidiendo que la Dirección General de Instrucción Pública dé cumplimiento al Decreto de 1926, en el sentido de que se sienten las bases y programas para la educación de la raza indígena, asimismo pedirán que se asigne en el

> Presupuesto una partida especial para crear escuelas libres. Otro de los puntos a considerarse es la supresión del pongueaje inculcando a la vez el respeto que debe el agricultor al patrón y hasta dónde debe colaborarlo, tratando por todos los medios posibles que los propietarios sean los que establezcan en sus fundos escuelas. (*El Norte*, 11 de mayo, 1930)

La entrevista de Ana Tornero a Nina Quispe[154]

La periodista Ana Rosa Tornero[155], antes de su entrevista a Nina Quispe, parece estar convencida de que éste tenía estudios formales en alguna escuela y por ello su incursión en la enseñanza a los niños; sin embargo -al parecer- fue grande su sorpresa al escuchar a Nina Quispe que no fue a ninguna escuela y su formación obedecía a convicciones autodidactas, como testimonia la entrevista.

En Tornero se nota cierta actitud de soberbia con su entrevistado, como el decir que "le sometí a un interrogatorio" o a una especie de confesión; pero a la vez siente alguna compasión por él, sobre todo por su condición de indio. Pero también la entrevista nos muestra como una especie de levantamiento etnográfico al narrarnos actitudes de Nina Quispe en el momento de la entrevista, como los criterios subjetivos de la periodista. Queda claro, que pese a los avances en la investigación sobre Nina Quispe (Choque 1986, 1992, 2006; Mamani 1996; Ticona 2005), aún queda pendiente la indagación sobre la propuesta pedagógica de Nina Quispe.

En la misma entrevista Eduardo Nina cuenta que han *ch'allado* o han realizado la libación a la *pachamana*, los nuevos ambientes de la escuela que dirigía, lo cual es una muestra de su convicción de las prác-

---

154 Incluimos en el anexo, la entrevista inextensa titulada "Una entrevista a Nina Quispe. el maestro indio que sostiene una escuela a costa de sus propios recursos" de Ana Rosa Tornero, publicada en *El Norte* el 28 de octubre de 1928, p.1-4, La Paz.

155 Ana Rosa Tornero de Bilbao La Vieja, fue profesora de filosofía y letras. Fue Directora de varios colegios estatales en la ciudad de La Paz y Cochabamba en las décadas de 1920 y 1930 del siglo XX. Además fue fundadora del primer periódico femenino *Ideal Femenino* y de varios ateneos femeninos en La Paz y Cochabamba (Corral, 1944: 82-83).

ticas andinas muy arraigadas en la formación de los niños. Pero lo más extraordinario es la respuesta de Nina Quispe a la pregunta de Tornero: "¿Cual es su plan de estudios?" A lo que él respondió: "Lo primero que enseño es el respeto a los demás. Les explico el significado de la palabra justicia, haciéndoles ver los horrores que causa el alcoholismo, el robo y las consecuencias de estos vicios" (*El Norte,* 28 de octubre, 1928).

Ésta es una pregunta concomitante después de saber que Nina Quise no había ido a ninguna escuela y es como decir, ¿qué puede enseñar alguien que no sido educado en la escuela formal? Resulta difícil creer que alguien que sufrió la humillación colonial de ser expoliado de sus tierras de origen y además desarraigado de su hogar, no haya perdido los grandes valores del ser humano, como es el respeto a lo demás. Pero enseñar la palabra justicia en tiempos de injusticia, resulta paradójico y a la vez extraordinario, porque existía la convicción de que en algún momento el país tendría que cambiar.

En definitiva, la entrevista de Ana Rosa Tornero a Eduardo Leandro Nina Quispe nos muestra las profundas convicciones de cambiar el país, sobre todo desde el plano de la ética y los valores humanos. En alguno de los boletines que publicaba (Nina Quispe, 1932) este convencimiento de la mudanza está expresada en la idea de la "Renovación de Bolivia" que no es otra cosa que construir otra sociedad a partir de los ejes aymaras, quechuas y mestizos, que para Nina Quispe son hermanos y todos somos bolivianos.

El rechazo al "traje típico"

La periodista Tornero, le preguntó a Nina Quispe, "¿Qué piensa usted del traje típico?", a lo que Eduardo Nina Quispe respondió, "Sería mejor que desterráramos el poncho. Nuestro traje hace que los extranjeros nos miren con recelo y nos coloque de inmediato la máquina fotográfica; además, la diferencia de nuestro vestuario da lugar a que nos cataloguen en el plano de la bestias humanas" (*El Norte,* 28 de octubre, 1928).

Es muy contundente la respuesta de Nina Quispe sobre el poncho, la toma fotográfica y la supuesta bestialidad del indio. Posiblemente para algún folclorista que valora el poncho, signifique estar en contra de la identidad del vestir ancestral. Pero el razonamiento agudo de Nina Quispe, apunta a "desterrar el poncho", porque no es una vestimenta ancestral y más bien es una prenda impuesta por los colonizadores a los pueblos Aymaras y Quechuas.

La crítica de Nina Quispe con la toma fotográfica a los indios con trajes típicos es frontal. En el fondo es el cuestionamiento a la exotización del indio, de retratarlos siempre como pobres, práctica que hasta ahora no ha desaparecido. Por último, Nina Quispe, es muy consecuente con la idea de igualdad entre los seres humanos. Su respuesta es como expresar, ¿sólo el criollo-mestizo tiene el derecho de vestir con terno? ¿Acaso los indios no tienen derecho a vestir con terno? ¿Los indios sólo tienen derecho a vestir con su ropa típica? Eduardo Nina Quispe, en las pocas fotografías que existen de él, aparece con terno, sombrero e incluso paraguas, que fue una forma práctica de mostrar que también tenía derecho a vestir con ropa occidental, aunque eso no le quitó de ser aymara.

La lucha contra el alcoholismo

Eduardo Nina Quispe, apostó por una educación integral del ser humano, es decir, no sólo le interesaba apropiarse de las herramientas de la lecto-escritura castellana, sino también le preocupaba los valores morales y éticos de los Aymaras y Quechuas, frente a vicios como el alcoholismo y el robo.

Al ser preguntado por la periodista Ana Tornero, le decía al respecto: "Les explico el significado de la palabra justicia, haciéndoles ver los horrores que causa el alcoholismo, el robo y las consecuencias de estos vicios" (*El Norte*, 28 de octubre, 1928). ¿Por qué le preocupaba el alcoholismo y el robo? Aunque no se tienen investigaciones, la memoria oral andina nos relata que en muchas haciendas de la época y en las

ciudades, se producía cada vez más el consumo excesivo del aguardiente por parte de los comuneros e inmigrantes indígenas a las ciudades. También se cuenta que en las áreas urbanas el indio con traje típico era visto como posible ladrón o que por el sólo hecho de transitar las calles de La Paz, vestido típicamente, eran apresados por las autoridades policiales de la época.

Hay que recordar que en estos años aún está vigente la época de prohibiciones a los indios, como el ingreso a la Plaza Murillo o la plaza principal de la sede gobierno en La Paz. Otro líder de esta década de la región de Achacachi del departamento de La Paz, que fue candidato a la diputación en 1927, Manuel Chachawayna, en su plataforma de lucha redentora de los pueblos Aymara y Quechua, anunciaba el combate contra el alcoholismo de la siguiente manera, "Me esforzaré para que se clausuren las fábricas de alcoholes y aguardientes, porque con la excesiva producción de estas bebidas nocivas tratan de envenenar a nuestra raza viril y laboriosa, y hacernos tan borrachos con son ellos, los mestizos" (Ticona, 2002: 75).

Nina Quispe, al abordar la relación de los pueblos indígenas con el alcoholismo, afronta un tema que siempre fue y es soslayado por varios sectores indígenas como un tema tabú de abordarlo y cuestionarlo. Eduardo Nina estaba convencido que si no se emprendía la lucha, era como ocultar un problema originado y dinamizado por la política colonialista de dominar mejor a los pueblos indígenas mediante el incentivo del consumo del aguardiente.

La Sociedad República del Kollasuyo

La Sociedad República del Kollasuyo fue fundada en *Chuqiyapu marka* o ciudad de La Paz, el 8 de agosto de 1930, por Eduardo Nina Quispe. Esta institución se constituyó en centro generador de ideas, capaz de luchar contra el sistema imperante, mientras las autoridades educativas se esforzaban por establecer escuelas normales rurales en los Andes, especialmente en Caquiaviri y Warisata, o las iglesias católica y

evangélica pensaban darles "algún oficio" y adoctrinamiento religioso. Los propios indígenas, como Nina Quispe o su paralelo Centro Educativo de Aborígenes "Bartolomé de las Casas"[156], pensaban en cómo la "educación del indio" podía coadyuvar a la enseñanza, defensa y restitución de los territorios de los ayllus, amenazados y/o convertidos en haciendas.

A partir de su fundación, la Sociedad o Centro Educativo Kollasuyo tuvo múltiples actividades. A los pocos días de su inauguración, Nina Quispe expresó la siguiente impresión en el semanario *La Claridad* (1930: 4):

> Por la grandeza del Kollasuyo, dedicándole todas sus atenciones y energías, para su resurgimiento [...] El Centro Educativo Kollasuyo era una institución comunitaria de ayllus y markas, y su dinámica se había extendido a varios departamentos de la República, como Potosí, Oruro, Cochabamba y Chuquisaca; y en la época de la guerra del Chaco a Santa Cruz, Beni y Tarija. Lo más llamativo de este Centro era su constitución, estaba integrado por todos los jilaqatas y representantes de los distintos ayllus. Por ejemplo, en el departamento de La Paz lo conformaban las provincias Murillo, Omasuyos, Larecaja, Muñecas, Camacho, Caupolicán, Loayza, Sicasica, Pacajes, Nor Yungas, Sur Yungas e Inquisivi.

La Guerra del Chaco y la prisión

Una vez que estalló la Guerra del Chaco (1932), Eduardo Nina Quispe, al conocer las asechanzas de los enemigos del gobierno, cursó una nota de apoyo al presidente de la república de entonces, Dr. Daniel Salamanca, manifestándole que estaba preocupado: "Por la incomprensión momentánea de parte de algunos elementos impresionables que han llegado al punto de faltar a la autoridad cometiendo un desacato" (Nina Quispe, 5 de octubre, 1932).

---

156 Este centro educativo fue creado por el movimiento indio de los caciques apoderados (1912-1952). Después de la Guerra del Chaco con el Paraguay (1935), fue pivoteada por el escribano del movimiento, Leandro Condori Chura (Condori & Ticona, 1992).

La respuesta del presidente Salamanca no se dejó esperar, él le manifestó: “Tengo grato manifestarle que quedo muy agradecido de su voz de protesta, ya que ella está inspirada por un desinteresado patriotismo”.

A pesar de las buenas relaciones que había cultivado con importantes personalidades políticas y culturales de la época, como Arturo Posnansky[157], Nina Quispe y la Sociedad República del Kollasuyo fueron duramente combatidos por elementos políticos de seguridad nacional, como la logia Legión Cívica. En un informe del comandante de Legión Cívica, Justiniano Zegarrundo, éste acusaba a Nina Quispe ante la Prefectura en los siguientes términos:

> La Legión Cívica, que inicia una laboriosa campaña contra los comunistas, adelantándose a la última sublevación indígena, ha tomado medidas contra uno que se titula nada menos que Presidente de la República Kollasuyo, llamado Eduardo Nina Quispe, indígena que valiéndose de su condición de fundador de escuelas rurales, consiguió imponerse sobre la enorme raza indígena, tejiendo, indudablemente, una vasta organización subversiva. Este indígena y sus secuaces, contra quienes hemos realizado una activa investigación, se encuentran actualmente en el panóptico con pruebas suficientes. (ALPEP, Archivo de La Paz, expedientes de la Prefectura, 1934)

Está claro que la logia Legión Cívica, especializada en la represión a los indígenas, estaba destinada a liquidar en el “frente interno” a cualquiera que se oponga a la “seguridad nacional”, en evidente amparo a los intereses latifundistas y sectores reaccionarios del gobierno. La situación de la guerra con Paraguay (1932-1935) coadyuvó para que acusaciones como la citada tuvieran el éxito deseado: acallar la tarea educativa y la protesta, y encarcelar a los cabecillas de las organizaciones indígenas.

---

157 Nacido en Viena, Austria. Arribó a Bolivia a fines del siglo XIX. Fue uno de los primeros en estudiar la arqueología de Tiwanaku y escribió *Tihuanacu, la cuna del hombre americano* (1945). En los primeros años del siglo XX, se convirtió en un intelectual muy influyente.

La propuesta política de renovación o refundación de Bolivia: la República del Kollasuyo

Eduardo Nina Quispe, en uno de sus documentos más importantes, titulado *De los títulos de composición de la corona de España*, plantea la propuesta de la renovación de Bolivia. En una compleja interpretación, parte de los títulos coloniales, instrumento más contundente del movimiento indígena en sus movilizaciones para la defensa y restitución de los ayllus andinos. Nina Quispe, en una carta fechada el 14 de septiembre de 1931, dirigida al presidente Salamanca, solicitaba lo siguiente:

> La sociedad que me honro presidir solicita respetuosamente que en cumplimiento de disposiciones legales vigentes cuya copia acompaño, se sirva disponer se proceda a la posesión administrativa de las tierras que los títulos coloniales adquiridos mediante composición de la Corona de España reconocen en favor de los indígenas, ya que casi la totalidad de esas tierras han sido expropiadas violentamente de sus poseedores. (p. 5)

Aquí queda claro que los territorios de los ayllus, legalizados mediante títulos coloniales, por haber sido adquiridos en oro y compensados con trabajos de mita en Potosí, otorgaban pleno derecho propietario a los ayllus y markas de la época. Éste era el argumento central del movimiento indígena para exigir al gobierno la inmediata posesión (en algunos documentos aparece como deslinde) administrativa en favor de los ayllus, a pesar de que muchas de estas tierras estaban en poder de los expropiadores a partir de la Revisita de 1881.

¿Cómo renovar o refundar Bolivia?

En el texto *De los títulos de composición de la corona de España*, Eduardo Nina Quispe añadió el conocimiento del país en la década de los años 1930, su territorio y división administrativa. Para él y el movimiento indígena, el interés y el cuidado del patrimonio territorial e histórico no involucraba sólo lo referente al ayllu y a la marka andina, sino la totalidad del territorio nacional, por ejemplo, dice:

> En las comunidades de la República, linderos o mojones se encuentra el Centro Educativo Kollasuyo de la América. Nuestro territorio nacional tiene sus fronteras por límite al Norte los Estados Unidos del Brasil [...] Equiparado con los mandatarios del mundo y reconocido en su trabajo educativo por la grandeza de los pueblos indígenas, no cabe duda de que Nina Quispe, a partir de su labor educativa y la defensa del territorio de los ayllus y markas, avanzó en la idea de la refundación de Bolivia sobre el propio territorio. (1932)

Por eso decía: "Todos los bolivianos obedecemos para conservar la libertad. Los idiomas aimará y quechua habla la raza indígena, el castellano lo hablan las razas blanca y mestiza. Todos son nuestros hermanos" (1932: 5).

Queda claro que pensaba que Bolivia tendría un mejor destino si partía del reconocimiento de los pueblos indígenas, pero también de los no indígenas. Esto es lo que hoy se denomina la búsqueda de la convivencia intercultural.

Relación con los pueblos indígenas de la Amazonía, el oriente y el chaco

En 1934, Eduardo Nina Quispe, como presidente de la Sociedad Centro Educativo Kollasuyo, incorporó en su solicitud de deslinde general de territorios andinos a los pueblos indígenas guaraní, mojeño y chiquitano de los departamentos de Santa Cruz, Tarija y Beni. Entre los nombres que acompañan estas solicitudes figuran Casiano Barrientos, capitán grande del Izozog, Saipurú y Parapetí de la provincia Cordillera, de Santa Cruz; Guardino Candeyo, Tiburcio Zapadengo y Manuel Taco, de Tarija; José Felipe Nava, Sixto Salazar de Rocha, del Beni.

Lo más interesante en el pensamiento de Eduardo Nina Quispe es el re-encuentro de los pueblos andinos y los amazónicos. Una reciente publicación de la investigación de Isabelle Combes sobre los Isoso nos confirma la relación de Nina Quispe con el capitán grande Casiano Barrientos (Combes, 2005: 282-290). Aquí queda pendiente investigar cuáles fueron las bases de esa alianza.

Reflexiones finales

La historia oficial de la educación boliviana reconoce las experiencias de Elizardo Pérez y hasta cierto punto de Avelino Siñani, en Warisata (1931), pero hasta el momento no se reconoce otras experiencias como la de Eduardo Leandro Nina Quispe. Para una revalorización de estas experiencias, es necesario profundizar la investigación sobre distintos aspectos de la lucha educativa de los pueblos nativos a lo largo de la historia. La tarea educativa de Eduardo Nina Quispe se enmarca en un proceso de toma de conciencia de los propios educados acerca de sus derechos y de la necesidad de su activa participación en la solución de sus problemas.

Las escuelas indigenales impulsadas por Nina Quispe, así como la Sociedad Centro Educativo Kollasuyo, representan una instancia más de la resistencia del pueblo Aymara contra la opresión criolla. En esas escuelas siempre estuvo presente la conexión entre la instrucción y la lucha por la reivindicación territorial y cultural de los pueblos ancestrales. Por lo que nos ha sido posible averiguar acerca de sus contenidos educativos, estuvo presente también en ellas el interés en fortalecer las formas tradicionales de organización y autoridad, el fortalecimiento de la identidad cultural indígena y la revalorización del pensamiento aymara, incluido la moral y la ética. El pensamiento de Nina Quispe no se detuvo en lo meramente educativo, sino que adquirió un trasfondo político, no otra cosa es su propuesta de la renovación o refundación de Bolivia. La coyuntura actual ubica a Eduardo Nina Quispe como uno de los visionarios Aymaras más extraordinarios del siglo XX.

Anexo: Una entrevista a Nina Quispe. El maestro indio que sostiene una escuela a costa de sus propios recursos[158]

Al visitar la Exposición de las Escuelas Municipales, me llamó la atención la presencia de un indio junto a una colección de trabajos. Me

158 Entrevista de Ana Rosa Tornero, publicada en *El Norte* el 28 de octubre de 1928, p. 1-4. La Paz.

detuve frente a él, y éste, con un ademán quejumbroso, propio del que sufre, comenzó a explicarme el significado que encerraba cada cuadro y la satisfacción que había experimentado al recoger el fruto de sus esfuerzos. A poco me di cuenta que era el maestro quien celoso por el mejoramiento de su raza, había formado una escuela para indígenas a costa de su propia iniciativa y sin recibir ninguna remuneración pecuniaria.

Interesada por conocer de cerca la labor de Nina Quispe, horas más tarde lo busqué en su domicilio. Grata fue mi sorpresa al encontrarlo a mi interlocutor que afanosamente leía los diarios de la localidad. Sonrió al verme y después de expresarle el motivo de mi visita lo sometí a un interrogatorio.

¿En qué escuela aprendió a leer?

Desde pequeño me llamaba la atención cuando veía a los caballeros comprar diarios y darse cuenta por ellos, de todo lo que sucedía; entonces pensé en aprender a leer mediante un abecedario que me obsequiaron, noche tras noche comencé a conocer las primeras letras; mi tenacidad hizo que pronto pudiera tener entre mis manos un libro y saber lo que él encerraba. [Y sigue diciendo:] Considero que toda obra es a manera de una señora que relata con paciencia el porqué de las cosas, haciéndonos el camino de la justicia y de la verdad. Yo quiero a mis libros como a mis propios hijos.

¿Quién le sugirió la idea de formar una escuela?

Cuando se inició la Gran Cruzada Nacional "Pro Indio" leía los comentarios en los diarios; en las calles me detenía frente a los "cartelitos" y entonces pensé: ¿por qué no puedo secundar en esta obra? Yo que íntimamente conozco la tristeza del indio macilento y vencido; yo que he sentido sollozar en mi corazón el grito de una raza vejada. Visité varias casas de mis compañeros, haciéndoles comprender el beneficio que nos aportaría salir del camino áspero de la esclavitud. Pasó el tiempo y mi humilde rancho era el sitio de reunión del gremio de carniceros;

estos acordaron enviarme sus hijos para que les enseñara a leer. Mi casita era ya pequeña, y entonces pensé en solicitar a la Municipalidad un local más apropiado para dictar mis clases. Personalmente hice las gestiones; muchas veces me detenía un buen rato en las puertas, porque temía ser arrojado, ya que mi condición social no me permitía hablar un poco fuerte; sentía que mis pupilas se humedecían, y éste mismo me da impulsos para seguir adelante. Al fin conseguí que cedieran una clase en la escuela nocturna de la calle Yanacocha No. 150. Lleno de alegría les comuniqué la buena nueva a mis alumnos, y antes de tomar posesión de la clase hicimos la "challa" para que buena suerte nos ayudara, y así fue como día a día crecía el número de mis discípulos. El inspector señor Beltrán me obsequió algunos cuadernos, libros y pequeño material de enseñanza. He ahí como a los siete meses pude lograr que mis alumnos tomaran parte en la Exposición junto con otras escuelas.

¿Cual es su plan de estudios?

Lo primero que enseño es el respeto a los demás. Les explico el significado de la palabra justicia, haciéndoles ver los horrores que causa el alcoholismo, el robo y las consecuencias de estos vicios. En cuanto a las clases de lectura, empleo un método sencillo: comienzo por escribir el abecedario en el pizarrón, y cada letra la hago repetir hasta que se grabe en la memoria de los pequeños indios.

¿Cuántos alumnos tiene?

En el último mes recontaba 57 alumnos, siendo la asistencia regular.

[La conversación sigue amena, entre aymara y castellano. Eduardo Nina Quispe hace desfilar ante mi vista los cuadernos de sus alumnos. En una de las páginas aparece el dibujo de una mujer enlutada junto a las montañas. Le digo me explique el significado del grabado, y con la voz cada vez más viva, me dice: "Esa es Bolivia que reclama un puerto."

Nina Quispe es un versado a su modo en Historia y Geografía, conoce los territorios que en otra hora nos pertenecieron.]

¿Ha encontrado usted estímulo de parte de las autoridades?

Uno de mis recuerdos más gratos es la visita que hice al señor Presidente de la República. Tímidamente ingresé a palacio, pero luego que conversé con el caballero Siles, desapareció mi temor. Le expuse mis propósitos y me felicitó por mi obra, prometiéndome ayudar en todo. Al despedirme me abrazó cariñosamente. Sus palabras me alentaron tanto, que gozoso les conté a mis alumnos de esta entrevista, haciéndoles ver cómo la primera autoridad era ya para nosotros un gran apoyo.

Con motivo de la Exposición, también he recibido palabras de felicitación de muchos profesores, pero he visto con pena cómo algunos señores me miraban despectivamente y decían: “es de indios” y pasaban por alto. A estas personas hubiera querido atraerlos con mi mirada para que se den cuenta de mis esfuerzos.

¿Qué proyectos tiene para el futuro?

Pienso formar un centro cultural de indios y pedir a los intelectuales que semanalmente nos ilustren con su palabra. Quisiera hacer también una jira de propaganda por el altiplano y reunir a todos los Analfabetos. A principios del año entrante lanzaré un manifiesto por la prensa, para que vengan a mí todos los indios que deseen aprender a leer, así tendré la satisfacción de transmitirles mis pequeños conocimientos.

¿Recibe usted alguna subvención de la Municipalidad?

Ninguna. En el día trabajo en una panadería y en la noche me dedico a mis alumnos juntamente con mi hijo Mariano, que tiene grandes condiciones para ser más tarde un hombre de bien.

[Le hago una última pregunta:]

¿Qué piensa usted del traje típico?

Sería mejor que desterráramos el poncho. Nuestro traje hace que los extranjeros nos miren con recelo y nos coloque de inmediato la máquina fotográfica; además, la diferencia de nuestro vestuario da lugar a que nos cataloguen en el plano de la bestias humanas.

Íntimamente complacida me despedí de Eduardo Nina Quispe, pidiéndolo antes sus fotografía, la que rubrica con mano firme. Sería plausible que nuestras autoridades premiaran la obra de este indígena, asignándole un sueldo como premio a su labor y constancia. ¿Acaso cada uno de nosotros no sentimos compasión por esos seres herméticos y errantes que vagan por las pampas, agazapados, mascullando el dolor y miseria de su raza?

Ana Rosa Tornero A.

Capítulo 11

DONDE LLEGA UNO, LLEGAN DOS, LLEGAN TRES Y LLEGAN TODOS
El sentido de la pedagogización de la escucha en las comunidades negras del Caribe Seco colombiano

Wilmer Villa y Ernell Villa

En memoria de esas grandes mujeres y hombres que hoy no están, quienes nos prestaron las palabras para continuar la conversación y la escucha en esos encuentros que nos atrapan allá y acá.

Escúcheme, escúcheme, escúcheme
que voy hablar, tengo que decir algo.
—Kalac-kus Villa

Afinando la escucha desde el contexto

El Caribe Seco es una zona de intracosta que se encuentra al norte de Colombia, y lo conforman los territorios del departamento del Cesar y parte de la Guajira, sobre todo aquellos que no son "vecinos del mar". Esta geografía en particular se valora como una experiencia de frontera, sostenida por las relaciones interétnicas entre los pueblos y comunidades que integran esta parte del país. La denominación del Caribe Seco se desprende de la necesidad de nombrar desde un sentido localizado; esto contribuye a resituar el interés por la pertenencia, especialmente en

un territorio donde se presentan diferentes modos de relacionamiento que son mediados por el paisaje, el cual se compone por valles, ríos, ciénagas, arroyos, vegas aluviales, sabanas y montañas. Todo esto viene hacer parte de una geografía encerrada en una manera de nombrar lo Caribe como lo "costeño", asumido como una etiqueta de identificación regional, la cual se implementó por las élites andinocéntricas con el firme propósito de truncar el vínculo con el Caribe, en razón que esto lo asociaban con "lo negro" y "lo atrasado".

Desde una perspectiva de conocimiento situado, lo "seco" se toma en alusión a una forma de nombrar ancestralmente de las comunidades negras del Cesar, esto es "la mata", una porción de tierra que sobresale como un montículo que en invierno cuando las sabanas se inundan por las fuertes lluvias y se produce el desbordamiento los ríos, caños y ciénagas, este sitio permanece seco, logrando con esto la puesta a salvo de la familia, los animales, lo producido de la cosecha y demás pertenencias de quiénes integran la casa. Ellas y ellos pasan a vivir a este lugar de forma transitoria mientras todo vuelve a quedar "seco".

La "mata" es el lugar seco que ayuda a proteger la palabra, así como los saberes, las tradiciones y las prácticas que posibilita la unión de la familia en un periodo difícil. Es la "mata" esa porción de tierra, generadora de vida y conocimiento para enfrentar los diferentes tiempos. Como se puede ver lo "seco" adquiere un valor que va más allá de lo usual, éste permite el tránsito para una mejor morada en situaciones difíciles. De esta referencia se asume lo "seco" como una experiencia de aislamiento vital, y éste es precisamente el proceso por el cual ha pasado esta zona intracostera, donde lo "seco" ha permitido el cultivo de la vida, el aferramiento a la tierra que se pertenece y se hereda a sus descendientes.

Una característica que distingue a las comunidades negras del Caribe Seco colombiano, son las redes de relaciones que se afirman en las familias extensas, una particularidad ausente en los estudios que se hacen desde las ciencias sociales y humanas en la región. Ante esta situación, lo que realmente nos moviliza en este texto es el con-sentimiento

que nos hace ser gente de aquí y de allá, es decir personas que nos cubre la experiencia de cultivar las palabras que actúan en la conversación intergeneracional. Desde esta posibilidad, decimos que se trata de una práctica intracultural, importante al momento de considerar las relaciones interculturales e interétnicas en el contexto de la experiencia.

Por tanto, el texto no da respuesta a las convenciones de la ciencia regular, sino a las emergencias de acción que nos ayudan a fijar el interés por el lugar y su configuración que son de carácter cognitivos, discursivos, prácticos y representacionales, el cual se afirma a partir de un sentido articulado al "cosmos existir", correspondiente al posicionamiento político y epistémico. Tampoco se trata de hacer un despliegue sobre las manifestaciones que son naturalizadas desde el filtro de los estudios del folclor.[159] Se busca más bien generar algunos referentes para la construcción de un "lugar de enunciación" de las comunidades negras del Caribe Seco colombiano, logrando ir más allá de los distanciamientos que se producen cuando las personas caen en el vacío y entran en el desespero por encontrar unos referentes que les den sentido de pertenencia. En este caso, suele pasar que van en búsqueda de los relatos fundacionales que representan otros lugares de la geografía regional, nacional e internacional, los cuales son mayormente promocionados, mientras lo local se deja de lado, hasta que desaparecen con la muerte de las y los mayores.

Se trata de establecer la pregunta por el contexto, a través de las narrativas locales que dan cuenta del territorio, la espiritualidad, la seguridad alimentaria, los patrones de crianza, la botánica y la ritualidad de la vida que se expresa en un sentimiento hecho palabra, tradición y ánimo de vínculo entre las memorias de los ancestros en el lugar, en la acción y experiencia cotidianas de vivirla. Frente a esta situación, este texto no busca hacer una mirada exotizante de los referentes culturales, sino asumirlos como construcciones, elaboraciones y reelaboraciones que se hacen permanentemente en la presencia y ausencia de procesos

159 Cuando se mencionan los estudios del folclor se hace referencia a los desarrollos que reducen la cultura a una instancia de expresión que es descrita de acuerdo a un sistema de taxonomía que ha conllevado a la exotización esquemática de los otros.

que bien pueden ser llevados a la pedagogización entre las personas que viven en el contexto, todo esto como una forma de evitar la "ceguera antropológica"[160] que niega las memorias del lugar.

Al conectar los sentidos que alimentan los procesos intraculturales a través de la escucha y relacionarlos con la conversación intergeneracional, pretendemos posibilitar la circulación de contenidos que soportan el referente de una "casa adentro".[161] De esta manera, también pretendemos influir en las creencias o formas de imaginar lo negro o afrocolombiano, lo cual se asume en algunos momentos de la historia reciente del país, como localizado en cierta parte de la geografía nacional. Sólo recientemente se ha empezado a considerar las particularidades de contexto como el Caribe Seco, donde las comunidades negras han pasado por unos procesos históricos, culturales, políticos, económicos, espirituales, epistémicos, lingüísticos y artísticos muy diferentes a otras colectividades a nivel regional, nacional e internacional. Por este motivo se presentan ciertas dificultades cuando se traen o se prolongan referentes como los organizativos, los procesos de investigación, los cuales comprometen el uso de categorías que son replicadas sin importar las realidades del contexto; por este motivo es que se ve la necesidad de entrar a producir una política de conocimiento que parta de la realidad y las narrativas mismas de los pueblos que hacen parte de las comunidades negras del Caribe Seco colombiano.

El texto es el resultado de un proceso de investigación que tiene como propósito el conocimiento situado a partir del territorio y la memoria, considerados como instancia política y no sólo como objeto de estudio. Se trata de asumir las narrativas como una forma de producción de la "topofilia de la memoria", es decir, "esa propensión del recuer-

160 Esta categoría se puede rastrear en Ángel Rama, específicamente en su texto: *La ciudad letrada*, para referenciar la experiencia de las fundaciones de las ciudades latinoamericanas, la cual se dio a partir del desconocimiento de lo existente.

161 Categoría aportada por el sabedor Juan García desde el contexto afroesmeraldeño al norte del Ecuador, esta metáfora se puede tomar en relación con el proceso comunitario de intraculturalidad; esto se puede inferir de las conversaciones sostenidas a lo largo de 5 años con el maestro.

do para construir espacialmente, para inscribirse en un espacio, en un lugar. Un *locus* de memoria contiene una imagen [...]" (Candau, 2002: 37). En nuestro caso, esto es posible al asumir la escucha en escenario de interacción con los mayores, donde la palabra se convierte en tradición que soporta la intraculturalidad, que puede ser sostenida a través de las dinámicas de pedagogización, concebida como "un proceso de producción cultural".

Donde llega uno… llegan todos: Gente de puertas abiertas

La llegada como una instancia de estudio para la comprensión de los procesos de configuración del pensamiento de la gente que hace parte de la diáspora africana y sus descendientes, ha sido someramente insinuada por Frantz Fanon en su libro *Piel Negra, Máscaras Blancas* (1973). Al utilizar la categoría del "desembarcado", es decir la persona que vive el viaje como un proceso de alejamiento de sus orígenes, un camino de no retorno o no vuelta a los lugares que se pertenece; en este caso el "desembarcado" es un desalojado de su propio ser, y sobre todo de su propia memoria. Fanon pone en escena la ambigüedad de una persona que vive en un cuerpo negro, deseando convertirse a su arribo a la metrópolis, en un blanco. Ésta es la experiencia de quienes son inventados a través de las prácticas discursivas que enfatizan en las diferencias como estrategias de distanciamiento y condena; es el recién llegado a la metrópolis estrechamente reducido al "un mundo de blancos", como cuando Fanon, recién desembarcado iba caminando por un andén de la calle y al ser señalado por una niña que le grita, "¡Mirá, un negro!" (Fanon, 1973: 101), ahí en ese momento Fanon se descubría en un mundo hostil que operaba en contra del "desembarcado".

Es una dura experiencia por la que pasa el "desembarcado", a su llegada se le hace saber que no es de aquí, sino de donde son los negros. La figura "desembarcado" vive una fuerte experiencia al salir de su tierra a la metrópolis; ésta lo marca de tal forma que se aleja de su realidad y se asimila o termina por tomar distancia, resistiendo o regresando a su tierra. Fanon nos viene a describir la situación del colonizado al llegar a

la metrópolis: "El colonizado estará alejado de la selva en la medida en que asimile los valores culturales de la metrópolis. Se sentirá tan blanco que rechazará su negritud, su selva" (Fanon, 1973: 22). El "desembarcado" se puede asimilar o acomodarse para evitar el rechazo. Al adoptar las costumbres del "hombre blanco", el que llega no tiene la posibilidad de generar una "retracción del yo":

> Consiste en una defensa de ese yo contra las excitaciones exteriores; esta retracción, en tanto método para evitar lo desagradable [...] Para un joven y maleable yo, todo desengaño sufrido en un campo se encuentra a veces compensado perfectamente por los éxitos logrados en otros campos. Pero cuando el yo se vuelve rígido o no tolera más lo desagradable y trata compulsivamente de fugar, la formación del yo sufre las penosas consecuencias, el yo, habiendo abandonado demasiadas posiciones, deviene en unilateral, pierde muchos de sus intereses y se ve desvalorizarse sus actividades. (Fanon, 1973: 51)

El "desembarcado" pasa por la experiencia de ir y venir, es decir, estar en una ambigüedad alojada en su conciencia, donde se percibe como de allá, pero desea estar aquí en la metrópolis, una contradicción permanente que se manifiesta cuando regresa y trata de asumir lo ajeno como lo familiar. Ese proceso de asimilación se refleja en los usos del lenguaje y las acciones que son el reflejo de una conciencia domesticada por las formas de ser metropolitanas. Fanon nos presenta la escena donde una persona que llega, se expresa como un asimilado y no como uno que ha nacido aquí. En esta alusión deja ver los cambios experimentados por el "desembarcado" quien se comporta como una persona ajena e indiferente a los suyos:

> Uno lo siente en el desembarcadero, donde lo aguardan parientes y amigos. Lo esperan no solamente porque ha llegado, sino en el sentido en el que se dice: "Te espero a la vuelta". Y necesitan apenas un minuto para establecer un diagnóstico. Si el desembarcado dice a sus camaradas: "Me siento muy feliz de encontrarme con ustedes. Dios mío qué calor hace en este país, no podré permanecer mucho tiempo", uno está prevenido: ¿Es un europeo el que ha llegado? (Fanon, 1973: 38)

Hemos querido empezar con la mirada de Fanon, también para mostrar que nuestro desarrollo sobre la llegada, permite ver las situaciones de la gente de aquí y de allá, es decir gente que genera encuentros en medio del fortalecimiento de lo propio. Mientras para Fanon la llegada se da con el "desembarcado" que se convierte en una instancia de asimilación, para nosotros la llegada es una posibilidad de resistencia y re-existencia (Albán, 2008b).

En el caso de las comunidades negras del Caribe Seco, la acción de llegada se refiere a los encuentros que invitan a la animación, la reinvención y sobre todo a la generación de una "topofilia de la memoria" que actúa en la construcción de los referentes para la colectivización de la acción aditiva al lugar. La familia extensa se presenta como sostenedora de las prácticas culturales de las comunidades negras en los contextos rurales y semirurales, mientras que en lo urbano el papel de la familia extensa ha ido cambiando hasta el punto de ser sustituida por la familia nuclear, conformada por la pareja, los hijos e hijas.

La identificación de los miembros de las familias extensas se da por medio de los apellidos y los nombres, que genera un tipo de filiación que va más allá de los contextos de residencia de las personas. Esto fue lo que nos decía nuestro abuelo Ángel Bolívar Amaya Guerra, "Nunca sabe cuánto somos hasta que se encuentra con su sangre, con su gente que es la familia, esa puede estar en varias partes, sólo que con el paso del tiempo los apellidos se van perdiendo y se pierde la consideración entre su misma gente".[162]

En cuanto a la asignación de los nombres, se presenta la situación de repetir los nombres de aquellos familiares que han muerto y se recuerdan con aprecio. En muchos casos se convierte ésta en una tradición el heredar los nombres de los parientes muertos, que pasan a ser reconocidos por una nueva generación a través del recordar su nombre que es otorgado a un nuevo integrante de la familia. En cierto momen-

162 Conversación sostenida en la Calle la Garita, Valledupar departamento del Cesar, Zona de Intracosta norte de Colombia, a inicios de la década de los 1990.

to una de nuestras hermanas al ser preguntada del por qué le ponía el nombre a su hijo, respondió, "Es que él se llama así porque en la familia del papá se acostumbra poner ese nombre," seguidamente dijo, "esto es una tradición familiar el heredar ese nombre" (comunicación personal, Janeth Villa, Cali, 1999). Según Joël Candu, en esto incide el recurso "patronímico", una "herramienta mnemotécnica" o "sistema para dar nombre, en la construcción de las memorias familiares. Así darle a un niño a un necrónimo, es decir, el nombre de un pariente muerto, manifiesta el deseo de no interrumpir la cadena genealógica o de no disgustar a una parte de los parientes" (Candau, 2002: 53).

Muchas veces los integrantes de una familia extensa se localizan en diferentes pueblos de la zona, pero esto no es un inconveniente cuando se actúa bajo el manto de la tradición que ayuda a encontrar, respetar y valorar la unión entre los miembros de un mismo tronco familiar. Esto se puede evidenciar a través de la identificación de los apellidos que son los mismos de un pueblo a otro. De ahí, las relaciones sociales que se tejen entre los miembros de las familias se sustentan en el vínculo de consanguineidad, yendo más allá de la sola ubicación en uno u otro lugar del territorio. Cuando una persona vive en su pueblo natal y sale de su terruño a encontrarse con sus parientes que son de otras partes de la zona, ellos siempre se van a buscar y tratar de "juntarse"[163] para fortalecer los lazos que tejen y refuerzan el sentido de la familia extensa.

Esta característica se convierte en una particularidad importante, sobre todo porque la gente se sociabiliza bajo un criterio de acción respaldado por el hecho de tener familia en diferentes lugares de la zona del Caribe Seco colombiano, específicamente en lo que respecta a las comunidades negras de esta parte del país. De alguna forma se puede

163 El hecho de utilizar la palabra "juntar" o "juntarse" no corresponde a una situación fortuita. Esta recurrencia corresponde a la importancia que cobra esta palabra al momento de significar los encuentros que se dan entre las personas de los pueblos y comunidades de la zona, tanto es así que al sur de la Guajira, límite con el Cesar, existe un pueblo que se llama la Junta, y este es el resultado de experiencias de fronteras.

evidenciar que cuando las personas salen de sus lugares de procedencia a recorrer otros pueblos, se encuentran con gente que tienen el mismo apellido, esto ocurre porque los hombres de un pueblo se casaban o formalizaban la unión con las mujeres de otros pueblos y viceversa. Los descendientes de una nueva familia crecían teniendo parientes en los dos pueblos de procedencia del padre o la madre.

Dentro de las dinámicas que ayudan a afirmar las redes de relaciones derivadas de la familia extendida, se identifica un tipo de "rito de iniciación" que consiste en sacar a sus hijos e hijas a visitar los otros miembros de la familia extendida para que así ellos se conozcan; esto sucede cuando los niños y niñas tienen cierta edad que les permitía afianzar el recuerdo de "quienes son su gente". Este tipo de relacionamiento sucedía al interior de las ciudades, así como otros pueblos donde se tiene parientes. Recordamos una experiencia cuando escuchamos decir a Tío Andrés, "Uno debe de saber quiénes son los suyos, no dejar que la sangre se pierda con el tiempo, no tenemos que olvidar de dónde es que venimos, saber quiénes son los familiares, ayuda a saber quiénes son los suyos para guardar consideración."[164] Esto fue lo primero que nos dijo Andrés Camilo Redondo Pertus[165], en la primera ocasión que lo fuimos a visitar a Aguas Blancas[166], lugar donde vivía con su familia.

En el recorrido que realizamos para llegar a Aguas Blancas, pudimos notar el interés de nuestra mamá Riversides Amaya Redondo por llevarnos a conocer a una parte de la familia. Todos los que íbamos a asistir a ese encuentro nos encontrábamos alegres de conocer a las hijas e hijos de Tío Andrés, nativo del Cañaguate, un barrio tradicional de

164 El encuentro con esa parte de la familia extensa que vivía en otro pueblo, se convirtió en un acontecimiento que rebosó el sentido de familiaridad, llevándonos a entender del por qué somos gente de allá y de acá. Fue así como comprendimos que en otro lugar de la zona teníamos parientes que luego, al llegar a nuestra casa, los íbamos a recordar toda la vida.

165 Sabedor afrocolombiano, hermano de nuestra abuela materna, falleció en el Barrio 12 de octubre, el 9 de agosto de 2008 en Valledupar.

166 Población localizada en las estribaciones de la Sierra Nevada de Santa Marta, corregimiento del municipio de Valledupar, zona intracostera al norte de Colombia.

Valledupar que tiene ese nombre en honor al árbol de cañaguate. Lo primero que hizo el Tío Andrés al vernos en su casa fue "juntar" a su gente y decirles, "Vengan y conozcan su gente, la familia, conozcan y así sepan que ésta es su gente, cuando se encuentren por ahí se sepan distinguir, no vaya a ser que se desconozcan, eso es lo peor que le puede pesar a uno cuando sale."[167] El principal ingrediente en ese encuentro fue el sentimiento con el cual abrazamos a los nuestros, más allá del sólo saludo entre los que llegábamos por primera vez a casa de los Redondo Montaño, fue el hecho de reafirmar del por qué la gente de aquí y de allá, es gente de puertas abiertas.

El hecho de salir a presentar los hijos e hijas a los demás miembros de la familia extendida que vivían en otros lugares, se convierte en un rito de iniciación, una práctica generadora de sentido colectivizado a través del escenificar la tradición que incide en los encuentros. Todo esto nos ayuda a valorar el vínculo familiar como parte de una construcción entre las personas de la comunidad y de las familias. Se trata de vivir bajo un sentimiento que nos hace ser gente de aquí y de allá, es decir, gente que cruzan las palabras para tejer la memoria y así seguir el camino que conduce a las puertas de la hospitalidad, la generosidad y la solidaridad. También existen los seres queridos, no familiares de consanguinidad: son todas aquellas personas que se convierten en parientes a través de la invitación que abre las puertas de las familias, son unos convidados al sentir la calidez humana, llegando a profesar la "consideración"[168] y la consagración del vínculo que nace bajo el manto de la palabra que respalda la vida de los que llegan y se hacen a la tradición.

Las otras personas que se convierten en protagonistas de las relaciones familiares —sin ser parte de la descendencia sanguina— son

167 Experiencia de vida transcurrida en los años de infancia y adolescencia.

168 Tiene que ver con un tipo de vínculo interfamiliar e interpersonal, el cual genera un relacionamiento solidario que acompaña la experiencia; la consideración se manifiesta a lo largo de la vida de las personas que la profesan, y se manifiesta en situaciones extremas de duelo, alegría, abundancia, escasez, hospitalidad, generosidad, entre otras. Es una forma de cultivar el respeto entre los y las integrantes de diferentes familias.

las comadres y los compadres. Ellas y ellos encarnan la construcción animosa de la vida a partir del compadrazgo, el cual se puede concebir como una ritualidad en el que se ofrenda la vida de las y los que nacen bajo el manto de la escucha. Las comadres y los compadres se elijen de acuerdo al cúmulo de experiencias que ayudan a trazar la trayectoria de las personas; ésta cobra peso cuando se trata de seleccionar a quienes se les encomienda la vida de los niños y niñas.

El compadrazgo en las comunidades negras del Caribe Seco colombiano se originó a partir de los ritos católicos del bautismo, la confirmación y el matrimonio. Estos ritos fueron modificándose a través de la inventiva de la gente, quienes han llegado a generar prácticas de reinvención y co-invención que tienen como principal interés de liberar la producción de significados, los cuales se asumen como una construcción horizontal, concretada a través del respeto, el afecto, la valoración, el compromiso, la formación y acción intencionada que afirma las relaciones íntimas entre los compadres, ahijados y ahijadas. En fin, es otra forma de extender los lazos de la familia que abre las puertas de par en par; es el con-sentimiento de la vida en medio de los nacimientos.

Todo esto nos ayuda a comprender del por qué somos gente de puertas abiertas, gente que propicia o guían los encuentros, los cuales se asumen como un acontecimiento donde se reactualiza el sentimiento de ser todos parientes o al menos tener algún referente cognoscitivo que actúa al momento de relacionarnos. Esto nos lleva a valorar la vida más allá de los grados de consanguineidad, lo que sucede cuando uno va de un pueblo a otro y la gente hace del momento algo inolvidable. Eso es algo que nos pasó en Riohacha[169], cuando de repente se escuchó en la plaza central de esta ciudad una voz gritando:

> ¡Hombre primo ven acá! Qué más de nuevo, bien venido a estas tierras que también son sus tierras, primo le cuento que lo saqué por la descripción que me hicieron de usted, y ahora primo veo que se parece mucho a una persona que conozco, pero como se que usted no es esa

169 Capital del departamento de la Guajira al frente del Mar Caribe norte de Colombia.

persona, ahora no lo voy a incomodar con eso, eso no importa, primo aquí en la Guajira lo vamos a atender bien, como para que usted se sienta en su casa, primo vea nosotros siempre guardamos respeto por la gente que viene de afuera, pero con la gente de la provincia y del valle es otra cosa porque esa gente son nuestra gente, con ellos nos sentimos en familia, vea primo esa gente es buena se parecen mucho a nosotros, y por algo será que eso es así.

Senen Romero[170] utilizó la palabra primo seis veces al dirigirse a una persona que veía por primera vez sentada en un costado de la plaza central de esa ciudad. Esta situación de uso de la palabra "primo" refleja la costumbre que se tiene en esta parte del país de saludar haciendo sentir a la gente cercana, es decir en un estado de familiaridad que se corresponde con la experiencia de ser gente de aquí y de allá, gente que cuando dice "primo" es con un sentimiento que se traduce en alegría al celebrar la vida, más allá de su lugar de procedencia. Es el acto de imaginar a todas y todos, pertenecientes a una gran familia.

El "primo" es un sustantivo que sugiere proximidad o el parentesco entre las personas; en el caso de la Guajira, su utilización refleja un tipo de borradura de distancia e indiferencia entre las personas. Es un referente que nos hace comprender del por qué somos gente de puertas abiertas, gente que además animamos la existencia a través del escuchar y alentar los valores que propician los encuentros en un aquí y allá esperanzador.

Del por qué dejamos las cosas donde pertenecen

La categoría de pertenencia y no-pertenencia se relaciona con la experiencia de vida de las comunidades negras o afrocolombianas del Caribe Seco, donde el hecho de generar los diferentes sistemas de clasi-

170 Funcionario de la Secretaría de Educación del departamento de la Guajira que en el año 2002 apoyó los encuentros con las comunidades negras del departamento para socializar los lineamientos de la Cátedra de Estudios Afrocolombiana, evento desarrollado con la Escuela Normal Superior María Inmaculada de Manaure Cesar y el Ministerio de Educación Nacional, Riohacha, octubre de 2002.

ficación para un establecimiento del orden de las cosas, se convierte en instancia de producción de conocimiento que se transmite y reproduce en los diferentes contextos comunitarios. Esto se puede ver o apreciar en las narrativas que dan cuenta de las existencias negadas que componen y comportan los mundos silenciosos que se fueron configurando a lo largo de la historia en el Caribe Seco, pese a que las instituciones coloniales actuaron en contra de los hombres y mujeres esclavizadas —asumidas y asumidos como cosas y no como gente. Estos hombres y mujeres idearon dinámicas de ocultamiento[171] para preservar los contenidos necesarios para formar y formalizar colectividad y así asegurar la continuidad de esos saberes que se fueron convirtiendo en herramientas cognoscitivas para un mejor desenvolvimiento (ver Haymes en este texto). Hoy en día se ve la necesidad de pedagogizar[172] algunos procesos que actúan en la afirmación de los referentes culturales que son patrimonio de estas comunidades del Caribe Seco colombiano, una pedagogización clave en el hecho de asumir la memoria como parte de una estrategia que ayuda a reclamar la pertenencia a un territorio compartido con otros pueblos y a defender el derecho de ser y estar en estos lugares de la geografía nacional.

---

171 El ocultamiento es el resultado del silencio sabio, desarrollado por las comunidades negras del Caribe Seco colombiano para camuflar los contenidos vitales en los procesos de producción y reproducción. La categoría de silencio sabio la hemos propuesto desde los procesos de investigación con-sentida y se puede consultar en: Wilmer Villa, "De los avatares de la memoria a los silencios e indiferencia frente a los otros", Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas (texto en impresión). Ernell Villa, "Recorriendo memoria encontrando palabra: las narrativas de las comunidades negras del Caribe Seco colombiano, una instancia de educación propia." Trabajo de tesis distinguido como el Summa Cum Laude por el doctorado de Educación Línea en Estudios Culturales, Universidad de Antioquia, Medellín, 2012.

172 "Con la pedagogización hacemos referencia a la posibilidad de movilizar las acciones a través de los procesos contextualizados, no se trata de una instancia funcional para la eficacia de la enseñanza-aprendizaje, o la preocupación por legitimar un objeto y un método que dé cuenta de su estatus científico. En esta apuesta, se trata de ver la pedagogía-accionada y accionadora de los procesos políticos, culturales y situacionales, llegando a superar las concepciones de la educación y la escuela como un microespacio o microcosmos aislado de la realidad contextual" (Villa & Villa, 2010: 79).

Específicamente cuando los viejos hablan de pertenencia se puede comprender en varios sentidos. Tal vez unos de los sentidos que más le dan las personas a esta palabra es la que se refiere a la clasificación de los cuerpos y la vida a la cual pertenecen. Es decir, el mundo de los mortales, el mundo de los muertos y el mundo de los aparatos que son existencias de cuerpos venidos de un tiempo no humano, donde la vida no pertenece o sencillamente es ajena a esas otras existencias provocadoras de un orden complejo de entender. Así por ejemplo, cuando los viejos hablan de los aparatos, se refieren a una existencia que compromete un mundo diferenciado y diferenciador del mundo de los mortales. Existen testimonios de los viejos que dicen haber encontrado en los recorridos que hacían de un lugar a otro, la existencia de los aparatos en forma de animales, personas, luces brillantes, carruajes y seres que no eran de este mundo, provocando a las personas e indicándole un camino misterioso de no retorno.

Un pasaje que tiene que ver con la referencia a los cuerpos y la pertenencia se presentó cuando íbamos con el señor Emilio Pérez en el municipio de Albania, departamento de la Guajira. Un día del mes de julio emprendimos un recorrido que nos llevaría a mirar las memorias de los lugares al quedar fijada como significativa de la experiencia colectiva de los habitantes de esta zona del país. Ese día decidimos ir al viejo camino que conducía del municipio de Albania al desaparecido pueblo de Tabaco, atravesando el río Ranchería que nace en la Sierra Nevada de Santa Marta. El Sr. Pérez nos conversó lo siguiente:

> Nosotros salíamos bien temprano con los animales, uno sabía a qué hora salía, pero no a qué hora regresaba, ahí estaba lo bueno de todo eso de salir de compra y a la vez dar una vuelta al pueblo que para esos tiempos se llamaba Calabacito y no Albania. Era muy bueno, uno salía de Tabaco, temprano con la fresca y uno hacía el recorrido saludando a la gente, a los amigos que tenían sus pedacitos de tierra con sus animalitos, recuerdo que uno llegaba a Calabacito, hacía las cosas que tenía pendientes, siempre era averiguar cosas que no se encontraban en el pueblo y los vecinos que en ese tiempo se compartía todo entre la gente, no había reparo a nada. Aquí entre nosotros no había esa preocupación de no tener nada, lo poco que había se compartía. Cuando uno salía

entonces era a conseguir cosas como la medicina de gente y de animales, por decir algo esa pomada de ganao que no podía faltar en la casa, esa era muy buena por cierto; conseguía algunas cosas para la mujer y los pelaos[173], chucherías[174], ropita, en fin uno no volvía con las manos vacías, también uno aprovechaba para hacer las compras de la casa, uno no podía llegar a la casa sin esas compras. Se trataba de aquellas cosas que en la casa no teníamos: sal de gente, ganao, panela, arroz, en fin esas cosas que uno no tenía a la mano, aquí había era bastimento[175], manteca, carne de monte, pescao, por aquí se vivía bien, sin nada de las esas cosas que existen ahora que para tenerla uno tiene que tener es plata, recuerdo que era a punto de trabajo, sudor en la frente con la que se conseguían las cosas. En esas salidas uno quedaba siempre quedaba debiendo algo a la mujer, siempre hacía falta algo que a uno se le olvidaba y vaya que problema con la mujer, cuando ella le preguntaba por tal cosa que no venía dentro de la compra, entonces uno decía se me olvidó, eso era un lío, pero también un motivo para poder regresar más adelante a buscar eso que se había olvidado y otras cosas.

Después de hacer todo lo que tenía que hacer, entonces uno se dedicaba un ratico a tomar unos tragos con los amigos, los compadres o algunos primos que uno siempre tiene por estas tierras, de ahí salía uno tarde cuando ya estaba oscuro. Lo primero era coger camino con los animales y la carga que en este caso eran las compras y todos esos encargos de la casa, venía uno y cogía el animal si era el mulo, la mula o el burro uno los echaba a andar y el animal se iba derecho por todo el camino, uno solo tenía que montarse o ir de tras, porque esos animales se conocían el camino hasta llegar a la casa allá en Tabaco, iban derechito sin perderse. Casi siempre a uno lo cogía la noche de regreso al pueblo, en ese caso, también uno esperaba que se hiciera de noche para evitar ese solaso, con eso uno evitaba el resplandor del sol, se salía derecho a la casa, siempre se cruzaba el río Ranchería y a veces estaba crecío, uno esperaba y esperaba de este lado del río, hasta lo cogía el sueño, habían veces que uno se alcanzaba a echar un sueño con toda esa espera en un clarito del camino, de ahí uno resultaba dormido, hasta que podía pasar cuando el

173 Esta denominación se utiliza para referirse a los niños, así como las "pelas" para las niñas.
174 Las "chucherías" son las golosinas, dulces y refrescos.
175 Son productos alimenticios que se emplean para acompañar el consumo de carne, queso, sopas, entre otras, más específicamente son la yuca, el plátano, guineos, ñame, arracacha, malanga, ahuyama, batata, y popochos.

agua empezaba a bajar, repito que eso no era todas las veces, pero sucedía y cuando pasaba, vea ese río se ponía furioso y ahí le daban a una las primeras horas del día.

Recuerdo bien que cuando uno pasaba el río, lo primero que uno encontraba era el rancho del difunto Antonio Aron, en esos tiempos era un paso obligado y habían veces que uno alcazaba a tomar tinto en esa casa, después uno seguía su camino, pero la cosa era que siempre se usaba eso de saludar a la gente de la casa, así sea con un japeo.[176] Un día yo venía como en temple[177] y pasé, eso sí japiando a la gente que se encontraba en la casa, esa noche yo iba como le dije con mis traguitos encima y recuerdo bien que iba derecho por el camino y me salió como una luz como de alguien que venía, yo saludé y al no tener repuesta del saludo, inmediatamente pregunté, es de este mundo o del otro, nada que me respondieron, entonces pregunte a qué mundo pertenecía quien supuestamente venía, yo veía que la luz se acercaba y eso que uno empieza a incomodarse, sobretodo que empecé a sentir una cosa rara en el cuerpo, como sí se tratara de un aparato. La cosa se puso pelua[178], de inmediato lo que hice fue puya el burro[179] y salí flechao[180], eso sí la pea[181] se me pasó de inmediato, llegué al pueblo azorao, ahí cuando vi a mi gente fue que me volvió el alma al cuerpo, le conté a la mujer y ella me dijo, vea eso te pasa por dejar hacer tarde, de noche los gatos son pardo y asustan, no hay como la claridad del día. Hablando con algunos conocidos, me contaron que era que por ahí en ese pedazo donde me salió esa luz, solían aparecer ese tipo de aparato y que eso eran seres que no pertenecían a este mundo, esas cosas son de respeto y con eso no se juega porque lo que es de este mundo uno se entiende entre mortales y lo que no pertenece sino al otro mundo de los aparatos, esas cosas como no son de aquí entonces hay que evitarlas. (Comunicación personal, julio de 2005)[182]

---

176 Ésta es una forma de llamar a las personas a través del proferir un grito a la distancia.
177 Estado leve de alicoramiento donde la euforia se manifiesta sin ningún control o regulación, es el desbordamiento de la expresión.
178 Es cuando una situación se torna difícil o complicada.
179 Esta expresión se emplea cuando una emprende la marcha o se va de un lugar de forma intempestiva.
180 Es cuando una persona sale corriendo de un lugar.
181 Cuando la persona se encuentra ebria, se le dice que esta "peaa" o que tienes una "pea".
182 Proceso de conversación sostenida con los Hoscos del centro-oriente del departamento de la Guajira, municipio de Albania.

Como se puede apreciar en este relato, la alusión a la pertenencia está presente y se entra a considerar desde la diferencia entre la vida de los mortales y la existencia de los aparatos que no son seres vivos, sino seres de existencia permanente que se hacen visibles en situaciones particulares donde se alteran, desafían o acontecen ciertos hechos que son significativos en la vida familiar y comunitaria, por ejemplo, la muerte de una persona, el nacimiento, así como la alteración de ciertas convenciones culturales que actúan en la regulación de la acción de las personas. Puesto en consideración es lo que Álvaro Pedrosa y Alfredo Vanín se referían como mito:

> El mito narra los orígenes de las cosas, del mundo, de los animales, del hombre, de las virtudes, y defectos, de las riquezas, de los seres espirituales y fenómenos naturales. Las fantasmagorías narran sucesos o situaciones en los que aparecen los espantos y visiones [...] Cumplen una importante función de control biológico y social especialmente entre los niños y adolescentes, advirtiéndoles de los peligros de la selva, del agua, de la oscuridad, de la edad misma (sobre todo en el caso de las adolescentes). (Pedrosa & Vanín, 1994: 39)

En el caso del Caribe Seco colombiano, los mitos se refieren al acto de instalar un sentido relevador del origen de las comunidades negras, así como las repuestas a los principales interrogantes que rodea la existencia, mientras que las narrativas de aparatos o las narraciones de "fantasmagoría" —como las denominan en los estudios que han realizado Pedrosa y Vanín, en el pacífico sur colombiano—, se relacionan con la fuerzas antagónicas del bien y el mal, las cuales se confrontan y manifiestan a través de apariciones en los lugares como los caminos, el cementerio, el río y el monte, entre otros, llegando a amenazar tanto la vida de los mortales, como el equilibro natural de las cosas. Las producciones que se derivan de la tradición oral en el contexto del Caribe Seco colombiano, han sido encerradas bajo el apelativo de leyendas, denominación que actúa en la simplificación de estas elaboraciones que deben de ser abordadas desde otros referentes.

Las narrativas fundacionales que actúan en forma de mito también cumplen con la función generadora de sentido de pertenencia.

Ayudan a situar la pregunta por el lugar y sus aspectos más importantes, llegando a generar la afirmación de la vida y el derecho a ser y estar en los lugares donde sus antepasados forjaron la tradición aglutinadora de los contenidos que actúan en el pueblo y la comunidad. Este tipo de narrativa ayuda a situar la pregunta por la pertenencia, donde los procesos de amarre o sujeción al territorio se encuentran amenazados por la dinámicas de modernización que incluyen la explotación minera y los monocultivos de palma de aceite, así como los efectos del conflicto armado que han acelerado los procesos de desterritorialización en esta zona del país.

Al abordar la categoría de pertenencia y no pertenencia, se deja al descubierto la forma de cómo se organiza la experiencia alrededor de los sistemas de clasificación de conocimiento que son el resultado de las trayectorias de los pueblos y las comunidades, los cuales se establecen según la forma de vivir lo colectivo. Esto quiere decir que para quien no conoce, quien no ha participado en los procesos de producción y reproducción de contenidos aglutinadores, estos sistemas no representan nada; son motivos de chiste, burla y como se dice en la región "mamadera de gallo".[183] Esto se puede apreciar con las narrativas que cuenta el sabedor Peyaye, un afrocolombiano del corregimiento de Potrerillo en el municipio del Paso Departamento del Cesar, quien narra la historia de un encanto que sale en la ciénaga de Mata de Palma:

> Ese es un encanto que está en la ciénaga, quien no es nacido aquí no conoce la historia y creen que es mentira, se burlan, ellos nos sabe que ahí donde la ven esa ciénaga tiene un encantamiento que sale y cuando ella se pone brava, se crece y no hay quien la domine, el nivel del agua se pone alto y se forman esas brisotá[184] que a uno lo pone es a tirar cabeza[185]. Yo sé de unos secretos que ayudan a aplacar toda esa rebeldía del encantamiento; le cuento una cosa, una vez vino una gente a poner unos aparatos en esa ciénaga, lo más extraño era que el tiempo estaba

183 Esto es lo mismo que tomar el pelo.

184 Es un tipo de brisa intensa que genera inquietud por parte de las personas que la sienten.

185 Es cuando algo pone a las personas pensativas.

bueno y de repente se puso el mal tiempo y todos esos aparatos y quipos que ellos habían dejado lo echó al suelo, eso hace ya un buen tiempo. Cuando esa empresa la Troco, llegó por aquí a buscar petróleo, ellos fueron los primeros que descubrieron que por todas estas tierras había carbón y petróleo, con contarle que por ahí todavía quedan los puntos que ellos marcaron con unos mojones que están por ahí, eso existen; la cosa es que esa ciénaga se puso rebelde y no dejó ningún equipo en pie, todo lo tiró al suelo, no dejó duda que ella se encontraba poseída por un encanto. La gente ahora no quiere saber nada de eso y como ahora se han cambiaó de religión es peor la cosa, los evangélicos dicen que eso es cosa del demonio, pero no es así, ese es un encantamiento que ella tiene nada más, la gente se pone hablar de lo que no saben y lo peor es que no quieren prestar atención a la gente vieja que sabe la historia como es, los viejos de ante sí saben bien la historia y de lo que estoy hablando, pero como ya casi no quedan esos viejos de antes que sabían la verdadera historia, la gente creen que es mentira mías. (Comunicación personal, corregimiento del Potrerillo, Municipio del Paso Departamento del Cesar, enero de 2008)

Los encantos son diferentes a los aparatos; bien se pueden definir como manifestaciones de existencias no-humanas que actúan en la protección de los sitios, que encierran ciertos misterios, por ejemplo donde fueron dejados algunos tesoros o bienes preciados, materiales que influyen en la prosperidad de la gente. Según comentan los mayores donde existen ese tipo de "posesión", los encantos se convierten en guardines de las cosas dejadas en esos sitios donde ellos duermen y, de vez en cuando, se manifiestan para revelar o advertir sobre la existencia de lo protegido. Los encantos se revelan ante la gente que le corresponde verlos y saber de su presencia en los sitios donde ellos se encuentran y resguardan. Si una persona a la que se le aparece un encanto y lo domina porque "está preparado"[186], entonces se puede apoderar de lo que ellos resguardan; eso sí se convierte en prosperidad para la persona. No obstante si no se encuentra preparada, sucede que nunca va a ver nada sólo el encanto, porque no puede dar con lo que el encanto resguarda. Con el paso del

186 Se dice cuando las personas están respaldadas por un tipo de saber ancestral que permite seguridad espiritual para enfrentar diferentes situaciones y problemáticas, siendo asistido por un tipo de ritual que es sostenido por los sabedores tradicionales.

tiempo, si nadie se preocupa de trabajar ese encanto, entonces los bienes que están bajo la protección del encanto, pasan a ser propiedad del "mañoco"[187].

También se escucha a los ancianos decir que si la persona encuentra un entierro y no está preparada para sacar lo que protege el encanto, se convierte en polvo; es decir se desvanece. De igual manera si la persona es muy codiciosa, dicen los antiguos, "sí quien encuentra el entierro es 'hambriento' o 'perecido', lo que está siendo protegido se esconde y no lo encuentran jamás". Decía Chema Atensio:

> Vea eso de lo encanto es de respeto, si a la persona que se revela no lo sabe trabajar entonces, eso se pierde, por decir algo la persona se puede dedicar a escavar si eso está en la tierra enterrado, la persona puede pasar un buen tiempo escavando y escavando, entonces eso se va hundiendo más y más hasta que deja de ser algo bueno y pasa a ser propiedad del que sabemos […] Ahí eso se pierde y ningún ser humano perteneciente a esta vida lo puede poseer, es decir ningún mortal lo puede encontrar eso dejar de pertenecer a este mundo, eso se va y se va hasta que abandona el mundo de los mortales.[188]

Los encantos que salen en los lugares se relacionan con los entierros que fueron posesiones dejadas en pasajes, edificaciones, cerros, lagunas, callejones y patios. Son bienes que pasan a ser resguardados por esos encantos; también los encantos salen en lugares naturales donde muy posiblemente no existen entierros sino fuerzas que concentran energías que no son fáciles de entender desde una lógica convencional. Esto lo pudimos entender cuando hablando con la señora Eloísa a quien por cariño se le decía Loa, una sabedora Arhuaca del pantano en Sierra

---

187 Antiguamente las personas tradicionales de ciertos barrios de esta ciudad, le decían al diablo el mañoco, en la actualidad se desconoce el por qué le decían así. Lo que sí se conoce es que este nombre representa la figura de maldad del diablo y que en junio anteriormente los mayores salían en grupo a bailar los diablos en la ciudad de Valledupar. Este baile en la actualidad no se lleva a cabo porque los mayores se han ido muriendo y se ha terminado la tradición de bailar los diablos.

188 Relato escuchado durante una jornada de vaquería en los tiempos de infancia y adolescencia en la finca Rodesia al norte de Valledupar zona de intracosta.

Nevada de Santa Marta, Departamento del Cesar, ella comentó en esa ocasión:

> Por aquí, los encantos salen también en esas partes donde la energía es fuerte, esto puede ser un pozo, también donde han enterrado a la gente que sabía mucho como el caso de los Mamos[189], esa energía es el conocimiento que ellos sabían, cuando los españoles llegaron, ellos buscaban esas partes para construir las iglesias, sabían que como esos lugares eran sagrado para el indio, entonces ellos levantaban ahí sus templos. Los encantos son cosa seria, salen en algunas partes como los cerros, los pozos, las lagunas, donde fueron dejados los poderes de los antepasados, la gente que sabía, esa gente tenía mucho poder. (Comunicación personal, enero 2009)[190]

Los encantos son existencias no humanas que se manifiestan a quienes posen ciertas cualidades humanas como la generosidad, la solidaridad y el compañerismo, entre otras. En ocasiones sucede que los lugares donde habitan los encantos son sacralizados por medio de la ritualización que se hace manifiesta a través de la tradición oral, la cual actúa en la conversión de lo terrenal en algo sagrado, equiparable —en este caso— con las fuerzas que acompañan la ley de origen de los pueblos. Esto en el Caribe Seco colombiano se ve influenciado por las relaciones interétnicas que han existido a lo largo de los procesos poblacionales desde la época colonial, tiempo en el cual se alteraron los asentamientos originarios de los pueblos y se produjo la introducción de los primeros negros y negras esclavizadas en la región, quienes empezaron a fundar los primeros palenques, rochelas y asentamientos perimetrales alrededor de los pueblos de libres. De alguna forma los movimientos poblacionales influyeron para que la gente dejara, por un lado, de habitar los lugares acostumbrados desde tiempos ancestrales; por otro lado, también presentaba la llegada de los nuevos pobladores, entre los que se encontraban los esclavizados como objetos o bienes inmobiliarios.

189 Sabedores tradicionales pertenecientes a los pueblos de la Sierra Nevada de Santa Marta, es decir los Arhuacos, los Koguis, Wiwua y los Kankuamos.

190 La señora Loa, vive en el Pantano en Nabusimake, Sierra Nevada de Santa Marta y esta conversación la sostuvimos en su casa durante la preparación de los alimentos que llegamos a compartir entre nosotros.

Las haciendas ganaderas y las estancias de sembrar y moler caña serían los espacios donde los esclavos eran obligados a trabajar forzosamente; cuando lograban escapar y hacer una vida independiente en asociación, esta colectividad de resistencia —creada por negros cimarrones— era reconocida como Palenques. También existían los Zapacos, los esclavos que se fugaban "de la hacienda y *seguían* merodeando en las cercanías de ella, pero sin enrolarse en ningún grupo o movimiento subversivo; y el 'cimarrón' nombre con que se conocía a los negros esclavos que huían definitivamente al monte en una actitud de enfrentamiento declarada, ubicándose generalmente en un palenque" (Gutiérrez, 1994: 39). Estos nuevos habitantes del territorio empezaron a relacionarse con las poblaciones originarias, llegando a habitar los territorios que pasarían a ser parte de su refugio y resistencia. Las primeras configuraciones cognoscitivas que hicieron los africanos a través de recorrer el territorio, los llevó a generar un sistema de conocimiento que fue el resultado de lo que ellos traían y los procesos de negociación que establecieron con los pueblos indígenas de esta zona de Colombia.

De alguna forma lo anteriormente expuesto se puede evidenciar en las prácticas culturales de las comunidades negras del Caribe Seco colombiano, donde se tienen los referentes que dan cuenta de los procesos de negociación resultantes de las relaciones interétnicas; ejemplo de esto encontramos en los lugares donde existen los encantos que se relacionan con los puntos de energía de los pueblos indígenas de la región. Esto se puede apreciar en lugares como el río, específicamente la parte del Guatapurí[191], donde se suelen escuchar relatos de algunos encantos, por ejemplo, la leyenda de la Sirena Vallenata en el Pozo de Hurtao, así como la leyenda del Ciempiés en el Pozo de los Caballos. Nuestro abuelo Ángel Bolívar Amaya Guerra, un sabedor afrocolombiano, nos narraba las historias de los encantos que habían el río. En cierta ocasión, cuando fueron a pescar con un grupo de amigos en Semana Santa, unos de ellos

191 Río que bordea la ciudad de Valledupar de occidente a oriente, nace en la Sierra Nevada de Santa Marta; "Guatapurí" en lengua ancestral significa río de aguas frías.

se encontró con un entierro que hace parte de los encantos que se encuentran en el río Guatapurí al norte de la ciudad de Valledupar:

> Recuerdo que hace mucho tiempo nos atrevimos ir a bañarnos al pozo de los caballos, en Semana Santa, nosotros sabíamos de lo malo que era eso; pero aún así fuimos a riesgo propio, cuando llegamos, teníamos un chinchorro para ver si pescábamos, pero resulta que cuando empezó el compadre José a jalar la tarraya esa, con que se enredo por allá. Chema, que tenía los oídos reventaos, se tiró a ver qué pasa, cuando al cabo del momento este salió como si hubiera visto el diablo, corriendo y corriendo que nos vamos, que allá bajo hay un entierro. Chema después contó lo que había pasado, era que había visto unos bastones en oro y se fue más abajo para sacarlo, y cuando vio era que estaba repleto de culebra, como si lo estuvieran protegiendo, con razón que esos pozos son como benditos. En Semana Santa nadie se mete pa´ que un aparato de eso lo valla a coger, en buha yo lo hubiera cogido, dijo Antonio, y le respondí, ¿por qué crei tú que estoy vivo? Aah pue, esas cosas se respetan, porque bastante indio yo he visto penando en esos pozos y eso tiene su explicación que yo no sé darle. (Comunicación personal, Ángel Bolívar Amaya)[19217]

La zona del Caribe Seco se encuentra compuesta por un paisaje natural entre lo que sobresalen los ríos, ciénagas, caños, cerros, valles, sabanas, entre otros atributos del relieve y la hidrografía. El territorio durante mucho tiempo se ha compartido con los pueblos indígenas, quienes en un principio habitaban las tierras bajas y no las montañosas, pero con la colonización, ellos fueron empujados a vivir en las montañas donde estarían a salvo del dominio de las instituciones dominantes de la época. Así que lo que le pasó al amigo de nuestro abuelo quien vio un encanto en la profundidad de unos de los pozos del río Guatapurí, tiene que ver en parte con las relaciones interétnicas y el encuentro de las memorias que se expresan a través de un sabio silencio. A estas las hemos denominado en otros textos como "narrativas silenciadas" que son el resultado de identidades atrapadas. Todo esto se fundamenta en la conversación que se hace con algunos mayores de la generación de

192 [17] Conversación con el abuelo Ángel Bolívar Amaya en los tiempos de infancia y adolescencia en la calle la Garita, quien falleció el 27 de julio de 1994 en Valledupar.

nuestros abuelos y algunos mayores de los pueblos indígenas quienes ponían en el escenarios las memorias expresadas a través de un silencio sabio; tal como pasó un día que conversábamos con el Mamo Arahuaco Camilo Torres y Alfredo Niño, quienes al relatarle la historia de lo que le pasó al amigo de nuestro abuelo en esa ocasión, comentaron:

> Eso que te dijo tu abuelo nos pone a pensar porque esos pozos del río son sagrados para nosotros. En el Guatapurí, también se encuentran los puntos de pagamentos donde nosotros siempre hacemos nuestro trabajo[193] para que todo se sostenga y no haiga enfermedad por estos lado del mundo, ni inundaciones, las cosechas salgan bien, es decir nosotros trabajamos para que hermanito menor y nosotros nos vaya bien, estar agradeciendo es todo y eso se hace con pagamento en esos puntos que son centros de energía. Por eso la gente de ante respetaba más el río, había gente por aquí que sabía que ciertas partes son para respetarla y no para cogerlas como hoy las tienen. Hurtao, es punto de pagamentos de nosotros y esa parte tiene sus dueños que no somos nosotros, así quedó desde la vida de nuestros mayores, pero hermanito mayor no respeta eso lugares, eso que le pasó a los viejos que tú dices, eso tiene que ver con los encantos que sólo nosotros sabemos cómo tratar, es nuestra responsabilidad velar por todas esas cosas con pagamento. Pero ahora la gente nos ven en el río y creen que hacemos es bujería, ellos no creen que se hace otra cosa para que no haiga desgracia por todos estas partes. Por decir algo en esa parte no se pueden bañar mujeres con la regla, como meterse a tener relaciones, regar ciertas cosas en el agua, eso es una manera de indisponer a quienes viven ahí, ellos también se molestan por lo que hacemos o dejamos de hacer. (Comunicación personal, Sierrra Nevada de Santa Marta, diciembre de 2007)

Para Mamo Camilo y Alfredo, la importancia de esos lugares viene desde los tiempos de sus antepasados: “esos puntos son de respeto” y “quien no sabe es como el que no ve”, “por eso no oyen a los viejos y pasan muchas cosas que uno no ha visto en otros tiempos”. Estas palabras

193 “Hacer trabajo” en el lenguaje de un Mamo viene a representar hacer los rituales que se llaman “pagamentos”, son formas de agradecer que activa la memoria desde una espiritualidad específica. Los Mamos son los sabios, guías y médicos, tradicionales de los cuatro pueblos de la Sierra Nevada de Santa Marta, región Caribe de Colombia.

tienen que ver mucho con lo expresado por el abuelo Bolívar, quien le decía a sus nietas y nietos:

> Vean muchachos escuchen bien lo que dice el viejo porque esas cosas son de respeto, uno tiene que oír bien lo que dicen los viejos, ante la gente no así más ná, oír, oír y oír hasta ganar respeto, para ese tiempo no había ley y todo se hacía bien con lo que una aprendía al escuchar las palabras de los viejos, esos eran la ley y todo se hacía de acuerdo a lo que ellos disponía, ellos decían no hay que vivir, hay que saber vivir buscándole la comba al palo, al final de cuenta es un camino por el que andamos. (Comunicación personal, Ángel Bolívar Amaya)[194]

Esto tiene que ver con el valor de la escucha y el papel que juegan los ancianos ancianas, quienes son sembradores de la tradición que fecunda la palabra en cada persona que integra las comunidades de esta zona del país. La escucha como cultivo y la palabra como producción, son necesarias y actúan simultáneamente en la generación de conocimiento que se desprende de la experiencia colectiva, así como las otras experiencias que aportan conocimiento desde el relacionamiento con los otros pueblos y comunidades de la zona.

Los trazos de una memoria que se narra desde el mito y la ritualización de la vida en los espacios de convergencia de experiencias relacionadas con lo mágico, sagrado y espiritual, se han puesto (lamentablemente) en ausencia. Esto se manifiesta a través de un vacío que cada día gana espacio sobre el desfallecimiento de unos contenidos que han actuado de forma silenciosa, llegándose a localizar en un más allá de los escenarios de control e institucionalización de contenidos culturales legitimados por las instituciones sociales como la escuela, la universidad, el barrio, el Estado, entre otras. Esos contenidos han actuado de forma silenciosa; son el resultado de memorias que entran a conversar a lo largo de la historia en toda la zona del Caribe Seco colombiano.

194 Conversación con el abuelo Ángel Bolívar Amaya en los tiempos de infancia y adolescencia en la calle la Garita, quien falleció el 27 de julio de 1994 en Valledupar.

La forma de organizar y establecer los contenidos que direccionan el desenvolvimiento de las personas en estas comunidades, se produce desde los sistemas de clasificación de conocimiento; esto se da en correspondencia al género, la generación, la trayectoria familiar, el rol y las acciones que se derivan de las prácticas intraculturales. De ahí se define el lugar ocupado por la persona en la comunidad, lo cual se encuentra fuertemente relacionado a "los marcos sociales de la memoria"[195]. Por este motivo en un pueblo o comunidad las personas no manejan los mismos contenidos de los saberes y las prácticas, existen algunas familias o personas que se especializan en manejar las plantas, otras en manejar la arquitectura ancestral, así como existen personas que su saber tiene que ver con la atención de los partos. Así se puede decir que existe un cierto grado de especialización, el cual corresponde al lugar que se ocupa en la comunidad.

Cuando en el zona del Caribe Seco colombiano se realizan algunas actividades de conversación intergeneracional —tal como los realizados a finales del siglo XX y comienzo del XXI—, se encuentran diferencias frente al manejo de los contenidos culturales; casi nunca los saberes que se especializan se repiten y si lo hacen, es con el fin de complementar lo que dice una persona frente a otra. Esto se puede apreciar en la narrativa que nos contaba el difunto Víctor Camarillo, un sabedor afrocolombiano de Valledupar, quien nos narraba las historias sobre los encantos del río Guatapurí y otros lugares de la zona. "Vea ustedes están frente al que tiene la verdadera historia de lo que paso en Hurtao, y se las voy a contar en forma de una canción compuesta para que vean los que ignoran la cosa es así"[196]:

---

195 Esta categoría es aportada por el historiador francés Maurice Halbwachs, pero en el contexto de las investigaciones que hemos venido realizado la implementamos desde un relacionamiento interepistémico, para una mayor profundización de este aspecto en nuestros trabajos, se puede consultar: W. Villa & E. Villa (2001), "Desarrollo y mundos desencontrados en el actuar representado desde los bordes". *Revista Athropos* 230. Barcelona.

196 Conversación sostenida en el Barrio el Cañaguate en la casa de la Tía Ocha, quien se llama Rosa Cristina Redondo Pertus, en ese momento Víctor Camarillo, nos

Yo voy a referir una historia que ninguno ante había mensionau
para que conozcan los ignoran la leyenda del pozo de Hurtau.
Allí fue un pagamento[197] sagrado, donde los indios hacían sus rituales,
el que los españoles malvados llegaron queriéndole profanarle.
Los indios le invocaron el río, fue por lo que vino Busultao, que llegó y
se metió de atrevío y un cien pies lo dejo emigajau[198]
tenía una mucha y un cordero blanco, a sol y arsel y una playita de arena.
Los indios dejaron un encanto, de allí fue que surgió la sirena.
También voy a referir ahora, que salía un caballo reluciente
y un dorau[199] grande mocho sin cola, como repechaba la corriente
Para que guarden en sus memorias, este merengue[200] les he relatau
pa'que quede plasmado en la historia, la leyenda del pozo de Hurtau,
pa'que quede plasmado en la historia, la Sirena que salía en Hurtau.
(Comunicación personal, noviembre de 1999)

Casi una década después, el sabedor Víctor Camarillo convertiría esta narrativa en una canción que grabó en un trabajo de música al lado del negro de Guacoche y el músico Nafer Duran, un acordeonero que acompañaría con sus notas musicales registrando la narración del pozo del río y los encantos que éste mencionaba. La narración retoma la cuestión de los lugares encantados que son sitios de pagamento, donde los viejos negros de la región produjeron una nueva narrativa que, de alguna forma, se convierte en parte de unas identidades entrapadas puestas en el escenario a través de unas narrativas que hacen parte de una memoria que dialogan en silencio con las otras memorias. Todo

---

narró por vez primera la narrativa del río donde se menciona los encantos que este tiene.

197 Éste es un tipo de ritual que hacen los pueblos de la Sierra Nevada de Santa Marta, para agradecer, devolver a la madre y sus deidades superiores lo que nos dan, existen diferentes tipos de pagamentos en diferentes lugares de lo que ellos denominan la línea negra, que es un tipo de demarcación ancestral del territorio de los pueblos de esta parte de Colombia.

198 La expresión se refiere a un acto de destruir o atacar, en este caso fue el ataque de un ciempiés que es un insecto.

199 El "dorau" en este caso es un tipo de encanto que protege un lugar donde se dejó un entierro o sepultura de algunos bienes que contiene energías especiales.

200 El merengue es unos de los géneros de la música vallenata, los otros son la puya, el son y el paseo.

esto demuestra del por qué dejamos las cosas donde pertenecen; ese es un aprendizaje del diálogo intergeneracional que se realiza con los mayores en el Caribe Seco colombiano.

La escucha y la conversación intergeneracional

Dentro de las Comunidades Negras del Caribe Seco colombiano, la escucha ha jugado un papel importante, especialmente en la consolidación de la intraculturalidad, la cual se entiende como dinámica de acción, responsable de la producción y reproducción de contenidos culturales que son fijados, negociados, circulados, distribuidos, así como tensionados al interior de los pueblos. De ahí que la escucha actúe de forma vinculante, aglutinadora y reveladora, esta ayuda a desnudar la palabra que nos atrapa y nos hace partícipe de un mundo cercano, existente en la experiencia de quien vive lo colectivo a partir de voces e imágenes que se convierten en apertura de sentidos que, al ser narrados, se quedan en la memoria de las personas, no de manera estática y totalizadora, sino en pedazos que pueden ser tenidos en cuenta al momento de mirar las retenciones, los olvidos, los silencios y las obliteraciones.

La escucha nos dota de cierta sensibilidad para vivir la cultura desde unos referentes de mundos que se hacen presente a través de las palabras, sobre todo cuando se desarrolla la conversación intergeneracional, donde el acto de escuchar se convierte en la posibilidad de acariciar las palabras que están sembradas en la memoria de las sabedoras y sabedores de las comunidades. Es la forma de producir arraigo al territorio por medio de la escenificación del mandato de la tradición que genera en las personas modos de representar lo colectivo como parte de una construcción de un espacio físico y mental, que narrado en cercanía de lo familiar, da cuenta de lo propio, así como el llegar a diferenciar lo apropiado a los usos y costumbres culturales.

Una experiencia narrativa que nos ayuda a comprender el papel que juega la escucha, se presentó cuando conversábamos con Rolysbeth Manjarrez, una joven afrocolombiana oriunda de La Loma corregi-

miento del Municipio El Paso, Departamento del Cesar, donde se dialogó sobre los recuerdos que animan los encuentros entre las personas que pertenecen a diferentes generaciones. La recreación hecha por Rolysbeth, da cuenta de la conversación de sostenida con su tía Yolanda Parra, quien en una ocasión contó sobre un alimento que su mamá le hacía cuando era niña. El nombre del producto con el cual se hacía el alimento se olvidó y en la actualidad las personas del lugar no recuerdan nada sobre esta práctica gastronómica:

> **P:** ¿Cuéntenos Rolysbeth, sobre ese relato acerca de la presencia en territorio de tu familia y la práctica que se relaciona con el uso de un cereal que tu bisabuela cultivaba en el patio de su casa en La Loma?
>
> **R:** Bueno yo oí una vez cuando me contó Yolanda hija de mi bisabuela una vez cuando estuvimos hablando de comidas, entonces Yolanda nos contaba que ella cuando pequeña, había comido algo que la abuela le preparaba, que era como una comida, como una colada que mi bisabuela le preparaba y que, ya ella, no lo había vuelto a comer, que era algo que sostenía, que era algo muy bueno, entonces desde ahí comenzó a conocer la historia de ese alimento que Yolanda nos contó, ella misma no sabía el nombre de la planta que había en el patio de la casa de la bisabuela. El nombre de mi abuela Feliciana Martínez, nosotros le decíamos Feliciana, pero ella aparece registrada con el nombre María Concepción, que murió a los 96 años, pero nosotros le decíamos Feliciana, mi tía se llamaba Yolanda Parra.
>
> **P:** ¿Dime cómo es esa genealogía de tu familia?
>
> **R:** Eh, eh, mi bisabuela, mamá de mi bisabuela llamada Feliciana Martínez, mamá de mi abuela Rodis María Parra Imbret, y mamá también de Yolanda la persona que me contó sobre este alimento, es decir, que Yolanda es hermana de mi abuela, tía mía, hermana de mi abuela.
>
> **P:** ¿Tú tía te comentó como sobre ese alimento, cómo te describió ese proceso del alimento que sólo se daba en el patio de la casa de tu bisabuela?
>
> **R:** En medio de la conversación ella nos estaba conversando del alimento que la semilla lo había en el patio de la casa de mi bisabuela Feliciana, de ahí ella lo tomaba y lo pilaba, y luego lo cocinaba y daba un alimento

espeso, era lo mismo que un cereal, la textura de cuando se cocina y se puede hacer con leche.

P: ¿Se daba en los patios de la localidad de la Loma?

R: Era la Loma de dos tres o cuatro familia, se daba en el patio de mi bisabuela y de ahí lo cogían y lo repartían en las demás casas.

P: ¿Este cereal tu recuerdas de lo que te contó tu tía, cómo lo describe ella, el color, la textura, forma de la mata?

R: Bueno ella lo que me decía, fue por medio de otra semilla que yo conseguí, entonces ella me dijo sí se parece a eso, era redonda muy pequeñita liviana, la semilla, eh, ella decía que esa semilla era de color marrón, ella creía que era una semilla de color beis, medio blancuzca, entonces ella dice que lo que diferenciaba era el color, que se parece mucho a esa semilla que le había mostrado (la semilla mostrada era de amaranto), que la mata era una mata verde, que no era tan alta, pero que botaba una espiga que botaba mucha semilla muy rápida, florecía rapidito en tiempo de lluvia.

P: ¿Ese producto se compartía con las otras familias?

R: Sí, o sea que las familias la compartían, más que compartir la semilla, era compartir la comida ya hecha, o sea, ella dice que no se acordaba que fuera que mi bisabuela cocinara poquito, cocinara poquito, que cuando hacía eso hacía bastante, para los trabajadores que eran de la misma familia, de la finca y para gente del pueblo, entonces lo que sabían que ella hacía eso, ese día cogían y llevaban sus ollas para que ella le echara.

P: ¿Lo que te cuenta es que hubo una generación o varias generaciones que crecieron tomando ese alimento de sustento?

R: Sí, eh, Yolanda contó que cuando pequeña mi abuela la levantó tomando eso, sin embargo mis otras tías dicen que ellas no recuerdan eso, haber tomaó esa colada, que ellas recuerdan la de maíz, pero porque ellas salieron a otros lugares, y Yolanda todo el tiempo se crió ahí con mi bisabuela, entre la finca el playón y la casa en el pueblo, y las otras tías salieron muy jóvenes a trabajar como empleadas domésticas a otras lugares del país.

P: ¿Cómo desaparece esta planta del patio de la casa de la bisabuela, porque desapareció?

R: Yolanda cuenta que fue porque ya, mi bisabuela dejó de tener la misma cantidad de pancoger en el patio, y usaba entonces el patio ya pá recoger el ganao por las tardes, entonces ya eso no permitía tener pancoger. Además que el cultivo, no era un cultivo de ese cereal, era que habían unas semillas ahí, unas matas ahí y ellas lo tomaba, no era un cultivo de eso, además por ahí no se ven el cultivo de cereal, y entonces desapareció así, con la cría de ganao y de chivo.

P: ¿Tú tía te cuenta que ese cereal, esté en otras casas, fincas donde se tenían cultivos de pancoger en el patio?

R: Ya con todo eso, de pronto esa semilla mi abuela la trajo del Playón que era donde cultivaban, bueno cultivaban no en gran extensión sino que tenía sus matas de yuca, plátano, mafufo, ñame, ahuyama, de pronto de ahí fue que ella lo trajo para su casa, y quien quita que aún sea posible que en algunas fincas, que en algunas fincas muy viejas, y que haya permanecido en mano de las mismas familias hasta hoy haya esa semilla.

P: ¿Tú qué has escuchado hablar a los mayores de esta semilla?

R: No me he preocupado por hacer esa pregunta a la gente mayor, pero lo que pasa por ejemplo quienes son vecinas actualmente de lo que fue la casa de mi bisabuela son hijas y nietas, ahí unas muy mayores que dicen que no recuerdan eso y materialmente no hay eso en esas casas, de ninguna semilla de cereal.

P: ¿Cuál serían los nombres históricos de las localidades de esta región, además del nombre de la Loma?

R: Ahí está el Hatillo, está Mechoacán, que desapareció por la minería, porque Mechoacán eran varias fincas, de gentes afro de ahí de la zona, eh eran fincas que quedaban distante, toda esa zona se llamaba así Mechoacán, está Boquerón, Plan Bonito, está la Aurora, pá el otro lao, si ya lo que pega con la Jagua,

P: ¿Toda esta región habitada por gente ancestral negra afro?

R: Sí toda esa región habitada por gente ancestral afro, eh sí que en la actualidad está poblada por gente de mucho lao y que lo ha traído la minería, y que la población originaria de ahí es afro, y básicamente de tres o cuatro familia.

P: ¿Dime Rolysbeth, cuál es el recuerdo que tú tienes de tu ancestros, bisabuela, no porque tú la hayas conocido, sino por lo que te han contado?

R: Eh esta semilla es muy significativo cuando uno habla de comida, de cosa así, pero también hay otros de su manera de ser de como trataba los pelaos. Además como ella crió a sus nieto, ella crió a muchos nietos, entonces así de su genio de su carácter que era una persona muy paciente muy callada en ocasiones y cuando alguien estaba diciendo algo y que sus palabras eran directas, cuando estaba regañando eran directa o cuando estaba preguntando por algo ella era directa o cuando hablaba, entonces eso le asemeja mucho con el genio o carácter de las nietas o de las bisnietas hoy, entonces hay muchas que dicen, "hay mírala igualita a mi mama Feliciana" entonces ya por ahí empiezan los relatos que uno recuerda de ella.

P: ¿Hace falta en la región ese cereal o este producto en la región, o tú crees que los niños de hoy no crecen con ese tipo de alimento?

R: Los niños de hoy no crecen con eso, de hecho ni siquiera mi papá se crió con eso, ni siquiera mi abuela creció con eso que era menor que Yolanda, mi abuela era menor que Yolanda y ni siquiera creció con eso. Yolanda en medio de su enfermedad decía que toda esa cosa la da la comida, el haber dejado de comer muchas cosas, entonces ella mencionó eso que pá ella se le hacía raro eso y que pá mucha gente es raro.

P: ¿Rolysbeth quieres agregar algo más?

R: Hay cosa que uno necesita preguntar, o que una persona distinta se la pregunte, para uno caer en cuenta de qué le hace falta saber de esa cosa especifica más allá de lo que, como una la tiene en la cabeza que se lo ha aprendido de las personas cercanas.

La conversación entre Rolysbeth y la difunta Yolanda, en su momento actuó como una estrategia activadora de los recuerdos que son alentados por medio de las palabras que se convierten en memoria de los lugares, los cuales son construcciones mentales que permanecen o son olvidados, tal como pasó con el nombre del extraño cereal que la gente no recuerda. Además los coetáneos del tiempo de la acción que se volvió acontecimiento, en la actualidad no están vivos, y sus descendien-

tes tampoco, ellos afirman no haber escuchado o comido este cereal. Es ahí donde el escuchar se convierte en una posibilidad de encuentro para pedagogizar la palabra y así desnudar el recuerdo en presencia o ausencia del olvido; en este caso se recuerda para retener o se recuerda en alejamiento de lo fijado y festejado como posibilidad de continuidad de la memoria.

El hecho de tener en cuenta la conversación intergeneracional, actúa en los procesos intraculturales que deben de partir de la escucha, la cual se asume como una posibilidad de vida que incide en fijación, negociación, negación, circulación y distribución de contenidos que se convierten en referentes para la acción desde lo generacional e intergeneracional. La escucha se convierte en una operación intencionada que conecta con el principal interés de transmitir los contenidos que son organizados de acuerdo a las dinámicas locales de apropiación de los saberes que portan las personas, los cuales se derivan de la experiencia colectiva que puede ser asumida en término del libre acceso, así como las restricciones que se encuentran condicionadas por aspecto como la edad, sexo, clase social, generación, procedencia familiar y desempeño comunitario.

La escucha se convierte en una fuerza patrimonial que incide favorablemente en los procesos de enmarcación cultural que son posibilitados por medio de los procesos de endoculturación que ayuda al establecimiento de la memoria, la identidad, la comunicación y la adopción de una sinergia colectiva, amplificadora de las convenciones que dan sentido a la pertenencia grupal. Todo esto actúa en la definición de un terreno común que es animado a ser habitado por medio de las palabras que nos encuentran y encontramos a través del ejercicio de la escucha colectiva.

Un nacimiento sin escucha

La escucha es una actividad inherente a la existencia humana que a lo largo de la historia ha sido desplazada por el papel que se le ha dado

a la palabra. Esto se puede evidenciar sobre todo en occidente que ha sufrido un giro que va de lo fonocéntrico a lo grafocéntrico con el énfasis mayor en la palabra escrita, lo que se afirma en la siguiente frase: "lo que no está escrito no existe", usual de las instituciones sociales de corte moderno. Este giro vendría a ser parte de una "modernización" del lenguaje y el control que ésta impone sobre vastas franjas poblacionales que debían de ser intervenidas para adquirir la destreza técnica y el código alfabético. Es así cómo se pasó de la oralidad centrada en la emisión del mensaje, es decir del quien habla y sostiene la conversación, a quien produce el texto escrito desde unas reglas máximas, incluyendo el manejo gramatical y estandarizado de la lengua, y los dominios de la producción escrita centrada en la coherencia y cohesión. De esta forma se generarían procesos y proyectos de intervención y domesticación desde la educación, la cual hacía uso de una pedagogía correctiva que actuaba en la castellanización de aquellas personas que no tenían el manejo técnico del código. De hecho, esta domesticación e intervención se relacionan con la iniciativa de occidente de lograr una intervención y homogenización a través del colonialismo lingüístico, que traería consigo el lingüisticidio o muerte de las lenguas maternas de aquellos pueblos que eran considerados como bárbaros.

Los pueblos y comunidades serían "integrados" por medio de procesos de asimilación, donde la educación, la escuela y la pedagogía dominante, cumplen el papel de la homogenización cultural de la nación. No sólo se buscaba la castellanización, sino también la evangelización que aseguraría una misma religión, dejando atrás el paganismo, la hechicería y todas esas manifestaciones "demoniacas". Esta instancia de intervención, facilitaría la disposición moral de las razas que eran consideradas degeneradas.

Esta forma de concebir y tratar a las personas se convirtió en una propuesta política que tenía como fin la domesticación de los cuerpos que eran considerados como bárbaros, incultos, ágrafos, ateos y lujuriosos. Desde ahí se generó un programa de acción educativa y pedagógica que tenían como tarea el borrar los rasgos de todos los contenidos y

prácticas heredadas. Según la política del gobierno colombiano de la regeneración de la raza, debía liberarse de negros e indios, porque estos representaban el atraso de un país que tenía que ajustarse a las condiciones mundiales que exigían la modernización. La regeneración de la raza fue una propuesta de los gobiernos conservadores que duró en el poder 80 años, que concebía la identidad nacional sin una gota de sangre negra o india y buscaba la higienización de la raza a través de la eugenesia con un modelo de ajuste racial a lo europeo, y de manera especial, lo español que se veía con mucha simpatía y nostalgia. El arrasamiento de los pueblos y comunidades, saltó a la vista; tanto fue así que se llegó a proponer campañas para repoblar los territorios donde había una concentración demográfica de indios y negros. El país fue creciendo sin escuchar o tomar en cuenta la riqueza étnica que lo compone.

De este modo Colombia creció sin escuchar a las poblaciones que conformaban la "nación étnica", construyéndose a partir de un rasero monocultural que sirvió trazar estrategias de estabilización arbitrarias. El surgimiento y posterior consolidación del Estado se dio bajo un "ventriloquismo" (Cusicanqui, 2011), el cual se caracteriza por imitar las voces desde una misma instancia de representación y animación autoreferencial, creando la ilusión de hablar con unos otros u otras que son suplantadas por el Yo, afirmado en la negación de la alteridad y otredad. Esto concuerda con lo que Guha ha cuestionado en el contexto de India: "La presencia de lo subalterno demuestra que la nación no ha sido posible y que la historia de los proyectos nacionales es sólo la autobiografía de una élite" (citado en Vich & Zavala, 2004).

A lo largo de la historia, el Estado nacional ha quedado en manos de las élites, quienes se han dado a la tarea de implementar todo tipo de estrategia para no generar espacios de verdadera interlocución y acción directa con, desde y para los pueblos originarios del Abya Yala y los originarios de la diáspora africana, quienes han sido obligados a asimilarse a la voz dominante que se veía representada en los programas políticos que la élite andinocéntrica establecía. De este modo el Estado buscó allanar las diferencias étnicas-raciales, mientras las desigualdades

se profundizarían. El hecho de instalar unas estrategias de reducción, marginalización y exclusión de los pueblos ancestrales, se convirtió en la mejor oportunidad para establecer una nación monocultural donde los otros racializados negativamente, se convirtieron en la "fuente de todo mal" (Duschatzky & Skliar, 2001: 188). Esta situación actúa en la "demonización del otro" que pasó a ser inventado desde los discursos oficiales, por medio de los cuales se entró a identificar, definir y diagnosticar el grado de desviación de los cuerpos que eran representados como bárbaros, enfermos, perturbados, aberrados y anormales. Fue así como la "inmersión y sujeción a los estereotipos, su fabricación y su utilización para asegurar y garantizar las identidades fijas, centradas, homogéneas, estables, etcétera, llegan ser tanto estrategias y proyectos como resultados" (Duschatzky & Skliar, 2001).

La producción de una demarcación y localización, vendría a actuar en la acción de imposibilitar a las personas para que así no adoptaran una afirmación de su mismidad; con esto se buscaba afirmar las barreras, límites, periferias, fronteras y bordes a través de los cuales se controlaba a los otros u otras, logrando mantenerlos en una distancia que ponía sobre el escenario la diferencia. Desde esta distancia se generaba la "traducción", cimentada en los "mecanismos de manipulación de los textos de los otros, en cuanto usurpación de voces de la alteridad que son transformadas, primero, en voces *parecidas pero no idénticas* y asimiladas, después, a nuestra formas ya conocidas de decir y nombrar" (Duschatzky & Skliar, 2001: 191).

A finales del siglo XIX y comienzos del XX, el Estado colombiano buscó una implementación de los discursos que condujeran al país por la vía de la modernización. Esto se dio como una medida que conllevara a dar respuesta a los desafíos internacionales, de ahí que se pensó en lo moderno, "como símbolo de una nueva era que, más que construir sobre el pasado, pretendía romper con lo viejo, con lo tradicional y con lo clásico" (Sáenz, Saldarriaga & Ospina, 2007: 8). Para lograr este cometido se requirió de la implementación de unas "rejillas de apropiación"

que actuaron en la invención de un nuevo orden, éstas fueron (Sáenz, Saldarriaga & Ospina, 2007: 5-7):

- La desconfianza en el pueblo, al cual se le consideraba una raza enferma, pasional, primitiva y violenta; esta desconfianza se territorializa de manera más evidente en la vida familiar de los pobres, la cual se rodea de múltiples sospechas en cuanto a su capacidad de formación moral de la infancia y regeneración de la raza.
- La desconfianza en el individuo, y que se evidencia en la exclusión de discursos y nociones referidas a la formación de una subjetividad autorreflexiva y con deseo e imaginarios individuales.
- La reglas de censura eclesiástica, o autocensura, ante la autoridad de ésta, manifestada en la condena de teorías y prácticas que contrariarán a los dogmas defendidos por la Iglesia Católica; esta rejilla determinaba simplemente las condiciones de posibilidad de las reformas educativas y pedagógicas.
- La convivencia política y la coherencia de la pedagogía con los fines globales —económicos, culturales, sociales y políticos— del partido de gobierno.

Estas "rejillas de apropiación" se convertirían en una fuente generadora de acción política que permitía, por un lado, negar el pasado, y por otro, promocionar un futuro lleno de "progreso". De ahí que los gobernantes se interesaran por dar respuesta a los desafíos modernizantes del Estado; esto en lo relacionado a los aspectos étnicos-raciales se afrontó por medio de la higienización de la nación a través de políticas que defendían la regeneración de las razas. De alguna forma la modernización conllevó al nacimiento de un Estado de no-escucha a los pueblos y comunidades étnicas-raciales. Todo esto vino a reproducir las asimetrías constitutivas y constituyentes del Estado, que a su vez imposibilitaron la nación como un vínculo permanente entre los pueblos y las culturas.

Ante la coyuntura de modernización, se apeló a finales del siglo XIX y comienzo del XX, a la “politización de la pedagogía” y la “experimentación” que llevaría a la modificación de la conducta. Se generó una preferencia por las “pedagogías activas” que fueron copiadas de Europa; el legado de Pestalozzi, quien proponía como centro de interés de su pedagogía el niño, y las propuestas de Decroly y Dewey quienes fueron introducidos por la misión alemana contratada por los liberales durante su mandato presidencial. Por primera vez se entraba a pensar la cuestión de la educación y la pedagogía, más allá de la fuerte influencia sostenida por la iglesia católica que durante muchos años fue la encargada de llevar estos procesos bajo los gobiernos conservadores.

La pedagogía sería utilizada como una herramienta de acción generalizadora de los usos y costumbres representativas de una cultura que era asumida desde el privilegio de unos contenidos que estaban por encima de otros, se trataba de propiciar la intervención de los cuerpos que hacían parte de una raza supuestamente enferma. De este modo se consiguió afinar la producción, reproducción e instalación de contenidos que se convirtieron en decisorios al momento de definir los rasgos de la nación. De ahí surgió la necesidad de encauzar la moral hacia los principios de regulación liberal que se desprendían de lo moderno, pero en las relaciones contextuales se expresaba una moral religiosa que no abandonaba su lugar de privilegio. “Durante este período se introdujeron, y en algunos casos se reactualizaron, teorías, nociones y conceptos que habían aparecido en Europa en los siglos XVII y XVIII, tales como las nociones de degeneración racial y determinismo geográfico; otras de mediados del siglo XX, como la filosofía evolucionista y educativa de Herbert Spencer” (Sáenz, Saldarriaga & Ospina, 2007: 4).

Bajo la institucionalización y apropiación de lo moderno se fortaleció un Estado que promocionaba la no-escucha hacia los pueblos y comunidades, desde ahí se propició un modo de representar a las personas que eran obligadas a abandonar sus identidades étnicas a través de los procesos de asimilación a una cultura de centro que se construyó bajo el elogio y añoranza de lo hispánico, lo cual pasó a ser parte de la

identidad nacional, compuesta (supuestamente) por el patrimonio lingüístico, la moral religiosa y todas esas costumbres formadas a lo largo de la historia colonial. Este tipo de reactualización se haría por medio del lenguaje y las prácticas de acción-articulación a un "patrón dominante", constituido por la "colonialidad del ser" que viene a ser según Nelson Maldonado-Torres, "un concepto que intenta capturar la forma en que la gesta colonial se presenta en el orden del lenguaje y en la experiencia vivida de sujetos [...] es una expresión de las dinámicas que intentan crear un ruptura radical entre el orden del discurso y el decir de la subjetividad" (2007b: 154).

Todo lo señalado en el párrafo anterior se presenta como un indicio de lo que ha venido a representar la reducción de lo humano a un sólo sentido, manifestado por medio de las prácticas históricas de dominación y explotación que antecedieron y persistieron a la República, el Estado y la Nación, inventada a partir de un monólogo afirmado a través de lo monocultural. El caso de los "Renacientes" del Pacífico Sur en Colombia, se convierte en un claro ejemplo que refleja esta problemática de reducción a través de los discursos y las prácticas devenidas de la "colonialidad del ser". Según Oscar Almario García, los renacientes fueron obligados a "olvidar su pasado" por medio de la influencia de un discurso que apelaba a un organización del territorio vía la geografía y el mapeado del mismo: "El discurso político republicano y particularmente el geográfico, identificaron y definieron a los grupos negros como 'raza africana' o como 'descendientes' de ella, con el fin de excluirlos del proyecto nacional o, como mínimo, condicionarlos" (Almario, 2001: 26).

Esta práctica de borrar los pueblos y comunidades se hicieron con cierta frecuencia, sobre todo, si el otro era considerado "fuente de todo mal", entonces dentro de esa lógica lo que había que hacer era el exterminarlo, poner fin y empezar a establecer un nuevo orden racial, propuesto por los políticos de la regeneración de las razas a través de la mezclas que se debían hacer con gente traída desde Europa, con el fin de "mejorar la raza".

Las élites echaron a andar el Estado-nación a través de unas prácticas de negación que se cimentaron en el no-ver, no-escuchar, no-nombrar y por ende el no-actuar en favor, sino en contra de los pueblos y comunidades que fueron obligados a asimilarse a los usos y costumbres del centro del país, el cual era representado como el más civilizado y culto, frente a una periferia contaminada por la sangre de los indios y los negros. En Colombia la élite letrada del centro de país se agrupó en dos corrientes que son "pesimistas" y la "melioristas", que según Jason McGraw, "el efecto conjunto de este movimiento fue establecer la raza como una categoría primordial para el entendimiento de la sociedad colombiana e insertar, de forma innovadora, el conocimiento racial en medio de las discusiones políticas" (McGraw, 2007: 65).

De la mano de los "pesimistas" y "melioristas" se llevarían a cabo unas propuestas científicas que, en unión con la política, conllevarían a la condena de los pueblos y comunidades de la periferia, las cuales se consideraban como degeneradas o enfermas por la influencia del clima y la geografía. De ahí la necesidad de proponer unas soluciones como la planificación y ejecución de programas migratorios, así como la intervención educativa que según las tendencias más liberales debía de ser de corte experimental.

Mientras el Estado-nación a través de la historia se ha caracterizado por no-escuchar a los pueblos y comunidades ancestrales, contrariamente estas han generado procesos de escucha a través de dinámicas intraculturales que se sustentan en la transmisión de contenidos que son reproducidos en las instancias comunitarias, pero que en los últimos tiempos ha sido afectada negativamente por el conflicto armado que llega a los territorios y produce el desplazamiento forzado, trayendo como consecuencia la desterritorialización. También se presenta la influencia de los megaproyectos mineros y agroindustriales que se instalan en la zona. Frente a esta situación las organizaciones comunitarias le vienen apostando a la pedagogización como una instancia política que va más allá del contexto escolarizado, donde lo que importa son los encuentros intergeneracionales, llegando a situar la pregunta por la palabra, así

como la escucha entre los miembros de la comunidad que se aferran al lugar, asumido de forma política para reclamar su derecho a ser y estar desde la especificidad étnica-racial.

Llegando donde se quiere con la pedagogización de la escucha

La pedagogización de la escucha desde un escenario "casa adentro", genera sujeción al territorio, esto se puede garantizar a partir de los procesos de transmisión de contenidos culturales que se afirman con la conversación intrageneracional e intergeneracional. Se trata de asegurar la producción, distribución y circulación de referentes cosmogónicos al tomar en serio el narrar y narrarse desde, con, entre y para el fortalecimiento del sentido comunitario que dé cuenta del nosotros en relación con los otros y ellos, sobre todo en la zona del Caribe Seco colombiano, donde se tiene la experiencia de ser un lugar de frontera donde lo intracultural y lo intercultural actúan simultáneamente con la configuración del espacio-temporal de los textos culturales que afirman el lugar de la experiencia. La pedagogización de la escucha nos hace interrogar el por qué somos gente de aquí y de allá; también nos lleva a detenernos en la experiencia de cultivar la palabra que actúa en el retorno a la pregunta por el origen, las trayectorias y los procesos por los que han pasado los pueblos y comunidades.

> Cuando proponemos lo hacemos como parte de una estrategia política que conlleva a la acción intencional de movilización de contenidos culturales que afirman la vida, bajo el hecho de confirmar la existencia y el derecho a pertenecer a un territorio. Esta pedagogización se convierte en una instancia para valorar y cultivar la oralidad, cosa que es muy contraria a las pedagogías convencionales, las cuales se apoyan en la lectura y escritura. La pedagogización de la oralidad ayuda a afirmar la cultura para animar la memoria como una instancia de re-arraigo de los pueblos negros o afrocolombianos del Caribe Seco colombiano. (Villa & Villa, 2010: 79)

Al momento de considerar la pedagogización de la escucha, la concebimos como una instancia política que contribuye al relacionamiento y afirmación de contenidos que son propios y apropiados.

Específicamente la escucha se asume como una posibilidad de acción, conducente a la emergencia del entendimiento a partir de la conversación, ésta como demanda de una "cosmo*audición* [...] porque no se trata solamente de la cosmo*visión*. Estamos enfatizando en la habilidad de hablar y escuchar su lengua" (Lenkersdorf, 2008: 23).

El escuchar contribuye a la producción cultural que asegura el conocimiento, el reconocimiento, la valoración, respeto y sobre todo la reciprocidad que pone en vigencia la voz que sale, la voz que llega y fecundar a quien escucha y demanda ser escuchado en una localización específica. "Dicho de otro modo, el escuchar va más allá del prestar atención a lo que se oye. El escuchar empareja a los dialogantes o se encamina a emparejarlos" (Lenkersdorf, 2008: 29). En este sentido escuchar es también actuar en pro de una horizontalidad, donde el posicionamiento no se hace de manera arbitraria y sobre todo desconociendo las reales potencialidades que se descubren en la "cosmo*audición*" de los pueblos y comunidades.

Para alimentar los procesos de pedagogización de la escucha, se hace necesario identificar los escenarios donde ésta se activa y pone a funcionar la voz que encuentra, atrapa y a la vez pone a funcionar un sentido de vida, acorde a las expectativas de los pueblos; es así como se identifican los siguientes escenarios de producción y reproducción cultural, donde los procesos de transmisión animan los encuentros intergeneracionales. Estos escenarios son entre otros:

- El fogón y la importancia de transitar la palabra para animar a la escucha.
- La rosa, como escenario donde se cultivan los alimentos, así como la escucha desde la conversación intergeneracional.
- El río y el ejercicio de las lavanderas.
- La cocina y la preparación de los alimentos.
- La práctica de compadrazgo y el sentido de reciprocidad.
- Las jornadas de trabajo comunitario como la mano-vuelta.

- Los rituales y la producción de "discursos ocultos" que se manejan a partir de los "marcos sociales de la memoria" que son de carácter restringidos.
- La mata como cultivo de la palabra y de la vida en medio de los tiempos que conectan con los saberes y la sabiduría de los pueblos.

Éstas y otras prácticas que se dan en el relacionamiento intracultural se ven atravesadas y sostenidas por medio de la palabra y el escucha presentes en la conversación intergeneracional. Donde todo parece apuntar a una experiencia "en-lugar", la cual garantiza la producción de saberes necesarios para la defensa de la vida. "Esta especificidad del lugar […] permite una lectura diferente de la economía y la cultura, del capitalismo y la modernidad", dando paso a la "pregunta por el lugar *que es igual de importante* para renovar la crítica al eurocentrismo" (Escobar, 2005a: 159, énfasis propio).

Finalmente queremos resaltar que una pedagogización de la escucha contribuye a animar la vida, la pertenencia a y defensa del territorio, donde la reflexión sobre los orígenes se vuelve necesaria al momento de preguntarnos sobre el lugar y el sentido de la experiencia de las comunidades negras del Caribe Seco colombiano. Por este motivo queremos cerrar con una frase del tío Andrés, quien supo cultivar la palabra en medio de la formación de una "cosmo*audición*" que acogió el mandato de las y los mayores: "Si tú quieres saber de dónde eres, mírale el rostro a la vida, para entonces echar raíces, volviendo siempre a tu origen" (comunicación personal, Andrés Camilo Redondo Pertus).

Parte IV
HACIA EL RE-EXISTIR
Y EL RE-VIVIR

Capítulo 12

REFLEXIONES PEDAGÓGICAS EN TORNO AL FEMINISMO DESCOLONIAL
Una conversa en cuatro voces

YUDERKYS ESPINOSA, DIANA GÓMEZ, MARÍA LUGONES Y KARINA OCHOA

¡Oh, cuerpo mío, haz siempre de mí… [alguien] que interroga!

—Franz Fanon

Para introducirnos al debate

Un primer elemento que nos gustaría resaltar es que en Abya Yala existen múltiples experiencias pedagógicas feministas y de educación popular que aportan al sentido y a la práctica de una pedagogía feminista descolonial. Estas diversas experiencias que han desplegado y han ido configurando un horizonte pedagógico propio, beben de tradiciones políticas e intelectuales de Abya Yala tales como la pedagogía de la liberación propuesta por Paulo Freire, la Investigación- Acción Participativa (IAP) desarrollada por Orlando Fals Borda, las enseñanzas de la pedagogía feminista popular, así como los desarrollos que los movimientos sociales han tenido en esta materia. El presente texto reconoce esos legados y parte al mismo tiempo de experiencias concretas mucho más cercanas a las cuales, de diversas maneras, hemos contribuido cada una de nosotras, las feministas descoloniales, tales como los movimientos indígenas, afros, de mujeres, feminismo de color en los Estados Unidos (EE UU), feminismo

antirracista, feminismo autónomo, movimientos de carácter mixto generacionales, como Hijos e Hijas por la Memoria y contra la Impunidad, Incite! Women of Color Unite, movimientos radicales de la disidencia sexual, entre otros. Estas experiencias están ancladas en contextos específicos de Abya Yala, del Caribe y de la población subalterna racializada de los EE UU. También están ancladas y encarnadas en territorios y cuerpos específicos, en legados y contextos históricos determinantes; son parte vital de los movimientos contrahegemónicos donde las propuestas y apuestas políticas feministas descoloniales circulan y contribuyen a su quehacer.

En el presente texto vamos a reflexionar sobre lo que viene siendo una pedagogía feminista descolonial en construcción, para lo cual en la primera parte esbozamos brevemente algunas de las características centrales de lo que, desde un hacer comprometido, entendemos como feminismo descolonial, para luego presentar algunas de lo que vamos amasando como premisas básicas, nodos articuladores y características de esa pedagogía feminista descolonial.

Caracterizando el feminismo descolonial

Para entender el feminismo descolonial hay que empezar por entender la colonialidad de género, entender que la raza está ligada inseparablemente del control sobre las vidas de las mujeres que tienen una historia de racialización. Esta historia está cruzada por una negación de la humanidad de las mujeres no-blancas, indígenas y afrodiaspóricas. Esa negación está a su vez atada a una visión de la humanidad que es necesariamente violenta y destructiva en nombre de la razón. El capitalismo colonial e imperialista se ha beneficiado y se beneficia de una concepción de las mujeres no-blancas, como doblemente subordinadas, ya que pueden ser súper explotadas y abusadas brutalmente de muchas maneras, incluyendo sexualmente, precisamente porque son como seres no humanos y porque el eurocentrismo moderno ha concebido a los animales sin alma y sin sentimientos. La violencia estatal, económica e interpersonal contra las mujeres racializadas es aceptada porque está perpetrada contra seres concebidos como sin valor. La violencia y la

subordinación de las mujeres indígenas y afro se han perpetuado fácilmente al afirmar la ficción que "mujer" es un término universal y al desarrollar prácticas universales para proteger a las mujeres de la violencia. La proliferación de refugios, leyes contra la violación, contra la golpiza, contra la discriminación ha sido la labor del feminismo tecnocrático y de agencias financieras internacionales. Éstas son medidas de doble filo porque, por un lado, son definidas desde plataformas universalistas que interfieren en la autonomía de los pueblos y en el desarrollo de sus propias maneras de terminar con la colonialidad de género; por el otro, como consecuencia de lo anterior, terminan beneficiando fundamentalmente a las mujeres blancas y blanco-mestizas burguesas dado que sólo ellas cuentan como oprimidas, humanas, seres cuyas vidas son de valor.

El feminismo blanco en todas sus formas (liberal, socialista, radical, lésbicofeminista, autónomo, institucional), así como el Estado y las agencias financieras internacionales, en las que una parte de estos feminismos han penetrado, introducen medidas que reafirman la colonialidad de género, el sentido colonial de la relación entre hombres y mujeres blancos burgueses. Asimismo, este feminismo no reconoce en sus medidas públicas a las mujeres no blancas excepto de una manera encubierta o tramposa, pensándonos como grupo específico subsidiario del grupo general de las "mujeres", éstas siempre concebidas como blancas, blanco-mestizas y burguesas. Las medidas estatales y de las agencias financieras internacionales "de ayuda a la mujer" esconden que su diseño excluye el punto de vista de la gran mayoría de las mujeres no blancas porque no reconoce nuestros problemas. El trato que recibimos es, por tanto, siempre en términos coloniales.

Un feminismo descolonial significa una transformación radical de las relaciones sociales que han oprimido y subordinado a las mujeres indígenas, afro y mestizas pobres en Abya Yala. El feminismo descolonial se mueve hacia una afirmación de la vida y de todas las posibilidades propias y comunales de las mujeres racializadas.[201] Es importante reco-

201 El feminismo descolonial no parte de la clásica división de género que coloca a las mujeres de forma desarraigada de sus comunidades y nichos de existencia coti-

nocer que esa transformación de las relaciones sociales dentro y entre pueblos y grupos indígenas y afro no solamente afecta las relaciones sociales, sino necesariamente, la concepción de la economía, de la producción del conocimiento y del ser persona. Esa transformación social no puede darse a menos que forme coalición política y sea intercultural. Pero la interculturalidad no debe ser acomodaticia, no debe ser una aceptación de que hay distintas maneras de vivir en el mundo, sino que debe tomar como eje la racialización de las gentes, del trabajo, del conocimiento, de las prácticas de vida, de las relaciones entre las comunidades y pueblos. La deshumanización de las mujeres indígenas, afrodiaspóricas y mestizas pobres las coloca en relaciones indignas, les niega saberes, les niega la posibilidad misma de saber, les niega su propio ser y les niega una concepción de sus propios cuerpos que afirman la vida.

Precisamente por esa relación entre la deshumanización y el capitalismo racista, es necesaria una pedagogía feminista descolonial radical, la cual parte por reconocer como central las asimetrías de poder. Como dice Fidel Tubino (2005), el diálogo intercultural auténtico no es posible si se mantienen ocultas las maneras de someter a las mujeres indígenas y afrodiaspóricas.

Caracterizando la práctica pedagógica feminista descolonial

En términos generales una pedagogía feminista descolonial es un proceso que es coalicional, intercultural y transformador. Implica un proceso que comienza por cuestionar la dominación racista, colonial,

---

diana. Por el contrario, su lucha se articula a la de las comunidades y los procesos organizativos que desarrollan luchas contrahegemónicas. Un aporte central del feminismo decolonial es el análisis que realiza sobre la opresión cruzada por la raza, por lo tanto, le interesa avanzar en una política feminista antirracista, para lo cual resultan centrales tanto las mujeres indígenas y afro, como las mestizas pobres. Éstas últimas como efecto del racismo, pues muchas de ellas son parte de grupos afro e indígenas sometidos a limpieza de sangre y blanqueamiento a través de la descampenización, la migración a las ciudades y la proletarización, que produce una pérdida de identidad, un desarraigo, como negación de un origen que le hace difícil su integración social gracias al racismo.

capitalista y del sistema moderno colonial de género con el fin de producir procesos que coadyuven a un horizonte de buena vida en común.

Ese proceso de diálogo comunal o grupal es difícil porque es un diálogo bloqueado por la imposición de la colonialidad del saber que dice que solamente el conocimiento eurocéntrico es válido y las mujeres, especialmente las indígenas y afro, no sabemos nada. Está también bloqueado por la colonialidad de género que nos quiere hace pensar que solamente podemos ser mujeres y hombres en los términos del hombre blanco, del Estado-nación, de ese modelo de humanidad individualista y fundamentalmente violento.

El diálogo también se hace difícil porque el sistema global de poder capitalista colonial moderno llegó y sigue llegando a todos los rincones de nuestras vidas y comunidades y en tanto respondemos resistiendo la reducción que se nos impone, también nuestras relaciones han cambiado bajo la presión colonial.

Es en el proceso y en el diálogo que podemos vernos en la diferencia colonial, en esa imposición de la colonialidad en la cual todo parece racional y justificado y las vidas indígenas y afro como atrasadas. Para poder llevar a cabo proyectos de buena vida, se hace necesario el diálogo y la reflexión permanente sobre nuestro andar, porque es precisamente en ese dialogar, pensar y hacer caminando, que esos proyectos de buena vida pueden mantenerse, alimentarse y radicalizarse. Para hacer eso, es necesaria la producción de conocimiento desde lo comunitario, los movimientos, las organizaciones, pues no hay política sin producción de conocimiento. Esa producción de conocimiento requiere entonces pedagogías que contribuyan a que el pensarse como comunidad, como proceso, impacte en la cotidianeidad.

En esta segunda parte vamos a presentar algunas aproximaciones preliminares que —a nuestro parecer— son aristas constantes de las prácticas pedagógicas descoloniales que se configuran en las luchas contra el heteropatriarcado, el racismo, la misoginia, la violencia de Estado, el capitalismo, la colonialidad y la violencia cotidiana dirigida a las

mujeres racializadas. La lucha contra esas estructuras incluyen el continuo trabajo de los movimientos en contra de la imposición transnacional sobre los territorios de los pueblos originarios, la explotación de las gentes y los recursos naturales de las comunidades, las luchas por el reconocimiento de los pueblos indígenas y afrodescendientes; así como de las mujeres indígena, afros y mestizas que hacemos una constante defensa de nuestros cuerpos, nuestras sexualidades, erotismos y deseos, de lo que es saber y cómo saber, de la producción de la vida y de las luchas que en la cotidianidad tenemos para construir una sociedad justa en las que no se limite la posibilidad de ser, estar, existir y pensar. Es decir, son luchas de nuestra vida toda, para las que ha sido fundamental un quehacer pedagógico que contribuya a materializar los horizontes políticos de los movimientos, y que en ese caminar, por su ubicación y conciencia geográfica, han venido conjugando en las propias resistencias las confabulaciones contra el universalismo eurocéntrico y misógino.

Es importante al pensar esta pedagogía descolonial que no fragmentemos la opresión en temas o problemas domésticos y sexuales sino que reconozcamos que hemos sido negadas, en la organización de la producción de la vida y en la producción del saber-poder. Nuestra agencia ha sido negada. La descolonialidad nos permite ir transformando todos estos ámbitos del vivir. Nuestra contribución al saber es antiquísima y la seguimos demostrando en la articulación del feminismo descolonial.

En este primer intercambio nos gustaría explorar y construir ciertas reflexiones sobre lo que consideramos son cruces o puntos de intersección de las múltiples experiencias que conforman el mapa de las pedagogías feministas decoloniales en Nuestramérica, y cómo entender esa pedagogía feminista descolonial.

Del hacer al pensar y del pensar, al hacer localizado

A partir de re-pensar nuestras luchas como feministas y mujeres indígenas, afro y mestizas pobres o comprometidas con las luchas anti-

rracistas, descoloniales y contrahegemónicas, luchas que se han gestado en Nuestramérica en las últimas décadas, tanto en movimientos de mujeres y feministas como mixtos, ubicamos un primer elemento que resulta una constante en varias de nuestras experiencias pedagógicas. Nos referimos a la relación entre el hacer y el pensar, y al camino de vuelta que es el mismo: el pensar desde el hacer. De esa manera se conjuga una experiencia del conocer haciendo, del producir conocimiento que articula teoría y praxis.

Una característica que consideramos relevante en las experiencias pedagógicas descoloniales que ubicamos, es justamente que cada vez es más clara la vinculación entre la acción política y la generación de reflexiones que ubican, problematizan y explican la situación que viven las mujeres y sus comunidades de pertenencia, así como las de sus realidades y lógicas organizativas.

El debate que desde hace años se ha dado —particularmente en Guatemala— entre las feministas indígenas es muy esclarecedor de este hecho. Las indígenas mayenses y xincas, muchas de ellas intelectuales orgánicas, han abierto la brecha en la reflexión sobre las cosmovisiones indígenas, por ejemplo en relación a la dualidad y el significado de la tierra como madre y vida, y las demandas feministas. El trabajo realizado con y entre mujeres indígenas ha dejado un rastro potente en la reflexión intelectual. Por su parte, en el texto "Hacia metodologías de la descolonialidad" en *Conocimientos y Prácticas Políticas* (2011), María Lugones nos deja ver cómo hay una ligazón permanente entre el pensar y el hacer de las intelectuales orgánicas de las comunidades y organizaciones que teorizan sobre sus propios procesos, y la co-investigación comprometida que hacen las mujeres afro, chicanas, latinas y otras mujeres no-blancas desde la coalición y experiencia del movimiento de "mujeres de color" en los EE UU, así como el feminismo negro.

Por ello, una de las razones por las cuales consideramos que la relación entre pensar y hacer es un potencializador nodo articulador de experiencias pedagógicas feministas y descoloniales es que mucha de la producción intelectual y reflexiva que se inscribe en esta línea, proviene

de activistas comprometidas con procesos de lucha, resistencias y acción. Y es esta producción la que le empieza a dar sentido a las prácticas políticas de una tendencia importante del feminismo en Abya Yala.

En ese sentido, esas pedagogías descoloniales surgen como necesidad de producir conocimiento para transformar la realidad, y es desde esa producción de conocimiento que se producen sus demandas y propuestas. Sin duda, estamos frente a una creciente producción de conocimientos que incluye el trabajo intelectual de académicas-activistas, que al mismo tiempo cuestiona los cánones académico-científicos. La producción de estos procesos comunitarios y organizativos está fundamentalmente anclada en el quehacer colectivo, resistente, cotidiano enmarcado en las experiencias, locales, regionales y más allá de las fronteras políticas. Precisamente otro de los nodos articuladores de estas pedagogías es que parte de contextos específicos de lucha y vivencia, lo cual les da particularidades a esas pedagogías dependiendo de las necesidades de esas realidades concretas, de las tradiciones culturales, sociales, políticas y económicas.

De la conciencia de nuestra capacidad de agencia como sujetos históricos

En el sentido analizado más arriba, reconocemos que la pedagogía feminista descolonial contribuye a desestructurar las relaciones de poder jerárquico y tradicional que la producción de conocimiento y la educación formal han significado. Ésta propende a potenciar los poderes que circulan en la sociedad, en los nichos sociales, para construir poderes para la transformación emancipatoria. La metodología utilizada parte de las experiencias y los saberes acumulados por la comunidad y en cada individuo para, a partir de ahí, comenzar a buscar en estas experiencias y sentidos comunitarios aquello que está pero no es enunciado, o ha sido sistemáticamente silenciado por atentar contra las convenciones y las verdades impuestas a través de la razón imperial y la colonialidad del poder y del ser. Se ponen en diálogo las distintas subjetividades, experiencias, saberes, miradas e interpretaciones culturales de

modo que se lleva a cabo un proceso desontologizador, más histórico y contingente.

No hay cambios hacia la descolonialidad que puedan ser traídos por otros y otras, los tenemos que crear entre nosotras y nosotros. Los caminos hacia el cambio los hace la comunidad o el grupo. La comunidad necesita desarrollar diálogos entre quienes la componen, de forma que puedan escucharse a través de los velos de la colonialidad. Esto incluye también el repensar entre nosotras y nosotros qué significa ser persona, ser humano, cuál es nuestra relación con el cosmos, con la naturaleza, con el resto de los seres vivos, con los ciclos de la vida. Todos tenemos dentro la negación de ser personas impuesta por la colonialidad del poder y del ser, pero también tenemos comprensiones del universo, de la relación entre todos los seres, de la relación entre las gentes que podemos contraponer a la visión colonial moderna de ser humano, pero también podemos criticar y fortalecer en diálogo entre nosotros, gentes comunales racializadas de Abya Yala.

Partimos del reconocimiento de haber sido tratados y concebidos como gente salvaje, no-humanos, incapaces, sin historia, sin cultura, destinados al trabajo esclavo o en condiciones de explotación extrema, gente desechable, sin saber, sin agencia. Gracias a esta pedagogía nos reconocemos como:

- Gente que ha resistido estas mentiras, esta ficción del poder en nuestra vida cotidiana afirmando conocimientos, prácticas, relaciones, incluyendo las prácticas y relaciones entre nosotros que afirman la vida, la complementariedad y la igualdad.
- Gente que ha resistido la idea colonial moderna de ser humanos: hombres individualistas que se conciben a sí mismos como superiores, que adoran a la razón instrumental que les permite a ver a los demás y a la naturaleza como instrumentos para su beneficio y felicidad. Ser humano en el sentido eurocentrado moderno es un ser que destruye y/o controla y subordina todo lo que encuentra en su camino, un ser adicto al poder, a la acumulación de capital y a un sentido de su propia superioridad

que es su humanidad. Las mujeres blancas y blanco-mestizas han aprendido a querer ser humanos en este sentido.

Construyendo y fomentando la capacidad crítica y propositiva

Es por todo ello que la pedagogía feminista descolonial, en sintonía con el método desarrollado por Paulo Freire, se propone desmantelar las verdades asumidas, naturalizadas, muchas de ellas impuestas por el orden moderno colonial de género y raza. Avanza recuperando las formas de resistencias cotidianas, las rupturas y agencias que des-ordenan las formas de organización heredada y requerida por la colonialidad. Avanza en la producción de una conciencia de opresión, desnaturalizando el mundo instituido y opresivo para recuperar la esperanza de que se puede ser y habitar el mundo de otra forma y crear responsabilidad ante ello. Para lograrlo, la metodología utilizada parte de las experiencias y los saberes acumulados por la comunidad y en cada individuo. Parte de ahí para comenzar a buscar en estas experiencias y sentidos comunitarios o comunales aquello que está pero no es enunciado o es silenciado por atentar contra las convenciones y las verdades aceptadas.

En este sentido, una pedagogía feminista descolonial no puede sino buscar por sobre todas las cosas el desarrollo de la capacidad de (re) pensar el mundo y cuestionarlo todo; la capacidad de formular preguntas por el orden actual de las cosas, más allá de las verdades asumidas y los consensos impuestos. Es una pedagogía que contribuye al desarrollo de un punto de vista nuevo a partir de una revisión de los puntos de vistas asumidos colectivamente, para encontrar aquellos imbuidos de razón colonial e imperial. La pedagogía feminista descolonial revisa nuestras interpretaciones del mundo y el orden instituido a través del ejercicio de rastrear los procesos mediante los cuales fueron impuestos determinados sentidos del mundo, mientras otros han sido sostenidamente desechados o invisibilizados, al punto de imponer un orden social que atenta contra los intereses de la mayoría mientras favorece la hegemonía y un sistema de privilegio para determinados grupos.

Esta capacidad crítica está dirigida a cuestionar las estructuras de dominación y las relaciones de poder fuera y dentro de la comunidad, incluyendo una visión crítica sobre los propios discursos y accionar. Nada transformamos si la capacidad crítica sólo la empleamos para las y los otros y no para nuestros propios discursos y accionar individual y colectivo, pues una pedagogía como esta parte de entender que la transformación personal/colectiva es central.

Asimismo, esta pedagogía nos permite ver la colonialidad del saber de frente; gracias a esto podemos rechazar críticamente las propuestas y análisis de los feminismos hegemónicos, la mayoría de ellos blanco-burgueses y de corte occidental. Los análisis de estos feminismos han invadido nuestras vidas, nuestras comunidades, la manera de pensar la sociedad y la opresión que vivimos como mujeres negras, indígenas, mestizas pobres de manera que nuestra lectura corresponde a la del capital y de las sociedades eurocentradas. La tarea crítica a que nos lleva implica enfrentarnos con la colonialidad de género, con el racismo del género (Espinosa, 2013), el etnocentrismo y la colonialidad de las apuestas feministas de corte occidental y blanco-mestizas (Hernández, 2001; Mendoza, 2009; Espinosa, 2010). Implica partir del reconocimiento de que el movimiento feminista hegemónico ha contribuido y contribuye a la colonialidad de género ignorando el racismo, la pobreza, la destitución, la deshumanización de las mujeres indígenas, afro y no blancas en general. Así, debemos criticar sus apuestas políticas, sus agendas, con el fin de producir una nueva lectura que parta de nuestras experiencias y nuestras interpretaciones como mujeres no blancas de Abya Yala, pertenecientes a determinadas comunidades sometidas a procesos de racialización y empobrecimiento. Debemos someter la lucha contra la opresión de género al mismo proceso de desmitificación de las verdades producidas y asumidas que se hace a nivel general. Se trata de producir en el diálogo y en la revisión crítica de los consensos sobre el dimorfismo sexual y los arreglos de género jerárquicos, nuevas formas de interpretación, de resistencia y de transformación que surjan desde las/os/xs de abajo.

Finalmente, lo que esta pedagogía hace posible es la producción de otro tipo de conocimiento mucho más cercano a las formas de aprendizaje y de producción de verdad asentadas en la cotidianidad y en las lógicas comunitarias y organizativas asentadas en una valoración de la experiencia vivida. También implica *desaprender para liberar*, en el sentido en que al tiempo que se fomenta la capacidad crítica, se construyen condiciones para pensar y crear alternativas y estrategias, para consolidar y construir en el andar esos otros mundos no opresivos. En este sentido, la crítica que habilita una pedagogía descolonial es constructiva, permite hacer desde el proponer. Se conoce para transformar, y se hace en conexión directa con la realidad, con los contextos inmediatos de las personas que conforman la comunidad evitando caer en las clásicas formas occidentales de diferenciación y clasificación social. Se parte de la posibilidad de construir colectivamente desde el trueque de saberes y sabidurías que implica reconocer que todas y todos somos sabedores y productores de conocimiento.

Reconocimiento de la imposibilidad de compartimentar y separar la opresión

Las pedagogías feministas con carácter descolonial —entendidas como “prácticas políticas pensadas desde las luchas” (Walsh, 2009a)—, han requerido de un proceso de re-ubicarnos como sujetxs comunitarixs e individuales atravesadxs por una matriz de dominación (Hill Collins, 1998) cuyas dimensiones (de sexo-género, clase, raza y sexualidad) son co-constitutivas e inseparables desde la experiencia y desde el tratamiento político (Lugones, 2012).

Esto quiere decir que por diversos caminos se llega al lugar de reconocernos como sujetxs racializadxs y colonizadxs, con experiencias de ocupar espacios de opresión y/o privilegio en diferentes momentos; sujetxs profundamente tocadxs por la experiencia colonial, es decir, por los patrones de dominación que desde la conquista se impusieron a las poblaciones colonizadas (Quijano, 2000), pero también por la profunda misoginia del modelo colonial instalado desde el siglo XVI en nuestros

territorios (Ochoa, 2011). No se pueden separar raza, mujer y sexualidad en la colonialidad de género, tampoco pueden separarse raza, mujer, y sexualidad de la concepción del ser humano, de la naturaleza, de las normas institucionalizadas, como ley en lo colonial y en el Estado-nación, de los saberes profundamente blanco-androcéntricos y eurocéntricos, de los conocimientos producidos por los feminismos hegemónicos y tecnocráticos, de la concepción y construcción del sistema capitalista. El construir un feminismo descolonial atenderá todas estas fases del vivir bajo y contra la colonialidad como agentes con una historia larga de resistencia, y lo hará de una manera articulada, nunca compartimentada.

Esta reubicación implica un acto de mirarnos al espejo (interioridad), tomando como referencia una historia compartida de despojo y explotación (exterioridad), de injusticias y violencia que terminan por designarnos el lugar de los pueblos "débiles", incapaces de acceder al desarrollo y a la civilidad, es decir, el lugar de los pueblos dominados y de los cuerpos femeninos racializados que son potencialmente usurpables.

Este hecho de reubicación nos mueve y nos con-mueve para reconocernos como comunidades, pueblos, poblaciones, individuas desmembradas o desarticuladas por nuestra historia común colonial. La pedagogía feminista descolonial, entonces, nos abraza como seres desmembrados, incluyendo las diferentes facetas del desmembramiento como algo a criticar, a desaprender, a contrarrestar con una descolonización de la memoria que nos permita ejercitarnos como enteras, como personas y construir comunidad e identidad con otras y otros, que habiendo vivido la colonialidad nos reconocemos como sujetos articulados por las opresiones, por la necesidad de transformación y por la capacidad de tener, habitar y construir alternativas.

De esta manera las pedagogías descoloniales se articulan alrededor de una memoria larga, que permite comprender la guerra que vivimos y las otras problemáticas que nos cruzan como ligadas a esa larga noche, como lo nombran los zapatistas, a ese largo proceso de exclusión y violencia que significó la conquista de América. Así, entonces, no es posible entender la dominación del presente como aquella relaciona-

da de manera exclusiva con el capitalismo o el patriarcado, sino que la dominación, dominaciones del presente, están articuladas con diversas estructuras de dominación y relaciones de poder que éstas conllevan, y que han hecho de nosotrxs y de nuestro continente otro devaluado (Gómez & Pedraza, 2012).

Dimensión sanadora, encarnada y de potenciación política de las prácticas pedagógicas feministas con carácter descolonial

Con base en lo anterior, consideramos que un elemento fundamental de las pedagogías feministas descoloniales, ancladas a luchas específicas, es que tienen una función terapéutica y sanadora. Son sanadoras porque en el acto de re-conocimiento de la multiplicidad de la opresión que nos atraviesan y la matriz de privilegio-subalternidad en que se dan nuestras vidas, esta metodología no sólo tiende a explicar el lugar de explotación y usurpabilidad de los cuerpos racializados y colonizados (que se entienden a la luz de la colonialidad del poder, del ser y de género), sino que desarrolla procesos hacia la resignificación de nuestro ser y estar como personas pertenecientes a una comunidad que ha sido oprimida pero que ha encontrado formas de resistencia. Esto implica dar pasos hacia la dignificación de nuestra resistencia, nuestras luchas, nuestras vidas, nuestros cuerpos, desde un lugar "legítimo" de exigencia de diversas formas de *justicia.*

Pensamos en Guatemala, Chiapas, Guerrero, Colombia, Bolivia, Ecuador, Estados Unidos, Honduras, en la Patagonia argentina, la Araucanía chilena y en todos y cada uno de los lugares donde se han desarrollado procesos, mecanismos, metodologías y luchas colectivas que desentrañan, explican y denuncian la violencia estatal y paraestatal, la manera cómo los cuerpos de las mujeres y los sujetos racializados en general, en pie de lucha, son objeto de violencia y de prácticas de exterminio. Pensamos en grupos como Incite! en los EE UU, que reconocen la violencia estatal e interpersonal.

Las prácticas pedagógicas feministas y descoloniales nos sanan porque en los múltiples diálogos entre mujeres sobrevivientes de la violencia y de la guerra, por ejemplo, se puede entender que no hay un hecho individual aislado sino una multiplicidad de estrategias que tienen como patrón la anulación del "Otro" por el sólo hecho de ser mujer, ser pobre, ser india, negra o mestiza, chicana, es decir, no blanca y no hombre.

Elementos que han sido centrales para el feminismo, y que los distintos movimientos feministas han puesto en el centro del debate político, son entonces integrados a estas pedagogías que llamamos descoloniales. Allí el cuerpo, las subjetividades y las emociones resultan centrales para repensar los procesos organizativos, las experiencias de vida y la acción política. Esta pedagogía es una forma de conocer y hacer encarnada en los cuerpos individuales y colectivos, encarnada desde las experiencias subjetivas, corpóreas y emocionales de las mujeres que luchan. De esa manera integran lo que la modernidad a dicotomizado y jerarquizado: cuerpo y mente, emoción y razón, individualidad y colectividad se articulan para desde allí aprender y no sólo modificar los discursos sino las prácticas que hacen y deshacen los cuerpos. En ese camino esta pedagogía incluye como aspecto central lo místico, lo creativo, lo artístico y lo imaginativo.

Muchas de las experiencias de trabajo con desplazadas, víctimas de la guerra del Estado, el narcotráfico y el crimen organizado, o con las madres de desaparecidas (como en el caso de Ciudad Juárez), han pasado de ese primer acto de re-conocimiento a la activación de procesos organizativos que remite a la acción contra las *injusticias* nuevas y heredadas. Es pues un salto pro-positivo que nos hace pasar del *dolor* a la exigencia y, muchas veces, a la construcción de alternativas, como la autonomía en el caso del zapatismo. Este tránsito de lo "privado" a lo "público" de las mujeres en diversos contextos de violencia sociopolítica han sido claves en el proceso de reencontrarnos con nuestra propia agencia y nuestro valor como personas.

Estas prácticas pedagógicas que provienen de luchas y resistencias de movimientos sociales, de comunidades y pueblos, etc., también son sanadoras pues son un grito, un aullido que clama que nos *devuelvan lo que nos arrebataron*: nuestra humanidad, nuestra dignidad, nuestra vida, a nuestras hijas y a nuestros muertos.

Habilitando diálogos cruzados e interculturales

Sin duda, los procesos tanto de re-conocimiento como de sanación de las pedagogías feministas de carácter descolonial atraviesan por diálogos cruzados e interculturales. Porque la colonialidad de género ha afectado el adentro de nuestras comunidades y grupos, necesitamos conectarnos cruzando grupos para ver cómo podemos explicar lo que nos ha pasado cuando sufrimos una devaluación en nuestras relaciones comunales, y a veces abusos, que van acompañados por afirmaciones de nuestra gente que respeta la paridad de las relaciones comunales. No es simplemente porque en el pasado hemos participado del gobierno de nuestras comunidades, es decir porque es tradición, no, nosotras estamos luchando por ese liderazgo porque valoramos nuestras comunidades y el movimiento indígena en devolvernos y en crear para todos una vida que afirme la vida y un nuevo ser humanas y humanos. Trabajamos hacia:

- La coalición dentro de las comunidades y entre comunidades;
- El hacer posible el diálogo, que no esté oscurecido por la colonialidad de género, del poder, del ser, del saber;
- El crear nuevas formas de ser humanas y humanos donde la clasificación social, la jerarquía y la subordinación no tengan ni lugar ni sentido;
- El reconocer y recuperar los saberes ancestrales que hemos ido acumulando entre generaciones;
- El (re)crear nuevos saberes a partir de la revisión de aquellos que no hacen honor al buen vivir;
- El develar y recrear las formas de resistencia histórica y cotidiana de las mujeres y las gentes de la comunidad;

- El recrear economías seminales;
- El recrear nuestras formas de relacionarnos con la naturaleza.

Así, este hacer pedagógico implica coalición, implica interculturalidad, incluye el aprendernos los unos a las otras en condiciones de lucha. La pedagogía descolonial tiene que afirmar lo que la colonialidad niega, ésta tiene que ser para nosotras y nosotros una posibilidad. La pedagogía descolonial reside en aprender a ser humanos nuevos en la tarea diaria, en la lucha organizada, en el diálogo que sigue a la interculturalidad crítica.

Una pedagogía feminista descolonial afirma la acción articulada con otros movimientos y actores sociales que luchan contra la colonialidad en todas sus formas, contra el capitalismo globalizado, contra el heterosexualismo constitutivo de la colonialidad de género y engrana la dimensión del pensar y el hacer, lo teórico y lo práctico. Se despliega desde metodologías que implican la construcción colectiva y deshabilitan la competitividad, reconoce las diferencias al tiempo que brinda las condiciones para que realmente puedan ser posibles habitarlas en la vida en común. Por lo tanto, una pedagogía descolonial desenmascara de forma "pedagógica" las múltiples colonialidades que nos anidan (la del saber, la del ser, la de la política, la del género) para habilitar seres humanos emancipados del lastre colonial, generando la construcción de multiplicidad de formas de ser y estar en el mundo que no pretenden imponer su ser a otras y otros.

Diálogo a cuatro voces

¿Quiénes somos?

Yuderkys Espinosa: Nací en República Dominica y llevo varios años viviendo en Buenos Aires. Soy la hija de un padre negro y una madre mestiza de tez blanca, ambos provenientes de familias empobrecidas que se instalaron en la Ciudad de Santo Domingo a mediados de siglo XX, producto del proceso de descampenización generalizada y el

intento de escapar de la pobreza. Mis orígenes son marginales, nací en un barrio popular de Santo Domingo. Llegué al feminismo a los 21 años gracias a que pude ir a la universidad. Llegué a través del lesbianismo feminista radical. A pesar de esa radicalidad que se mantuvo en los 1990, gracias a haber sido parte del movimiento feminista autónomo latinoamericano, no siempre fui una feminista antirracista y descolonial. Eso me llegaría más tarde a través del desarrollo de una conciencia de ser una lesbiana (o una mujer, dependiendo el contexto) racializada luego de la experiencia de la migración y la convivencia en una sociedad tan blanqueada y eurocentrada como Buenos Aires. Esto me va a marcar profundamente y me va a ir radicalizando en una mirada antirracista. La llegada a la teoría antirracista y descolonial va a ser parte del proceso de búsqueda de explicación de lo que me pasaba y el intento de aportar en una teoría feminista que diera cuenta de ello. En este momento es muy importante para mí ubicarme desde esta conciencia de ser una mujer y una lesbiana racializada, alguien que es parte de las gentes a las que se les ha quitado todo, incluyendo su saber y su historia, alguien que debe sobrevivir y anteponerse a esta herida.

Hay algo que recupero de todos esos años de no tener una conciencia de ser una mujer racializada, es que aun cuando no tenía conciencia de raza nunca olvidé de donde venía: el barrio popular, la gente explotada, sometida a la pobreza. Por eso desde que inicié en el feminismo siempre abogué por que uno se preocupara por el resto de las gentes desposeídas, las mujeres de los sectores populares urbanos, las gentes de las comunidades campesinas. Durante muchos años, casi una década, estuve casi exclusivamente dedicada al trabajo de educación popular. Desarrollé procesos formativos con mujeres urbanas populares, con mujeres campesinas, con organizaciones, con maestras y maestros de educación primaria, con jóvenes, etc. Hice educación popular, investigación-acción participativa y sistematización de experiencias. Fue un periodo muy rico porque recorrí casi todo el país y contribuí a pensar una pedagogía feminista popular. Este intento de pensar con ustedes qué es o qué sería una pedagogía feminista descolonial me hace caer en cuenta que en toda esa experiencia tan rica y tan valiosa que desarro-

llé con un grupo importante de educadores populares, no sólo de mi país sino de otros países de América Latina, no había en ese momento una conciencia o unas herramientas conceptuales que nos ayudaran a dimensionar la raza como constructo social imprescindible para comprender el destino de los pueblos y de las gentes empobrecidas de Abya Yala. Siendo así, diría que esta pedagogía que desarrollábamos, aunque estaba comprometida efectivamente con el pueblo o con los sectores populares, se ancló más en una interpretación de la clase como la categoría principal para pensar nuestras problemáticas. Creo que esto es fundamental para entender el paso importante que hemos dado hoy gracias al giro descolonial, lo que ello implica para una revisión de la teoría y la práctica feminista, y cómo se aplica en la formulación y el desarrollo de una práctica pedagógica que acompañe y refuerce los objetivos políticos y las transformaciones que buscamos.

María Lugones: No es la primera vez que pienso en la pedagogía de un feminismo descolonial y que me pongo hablar con otras mujeres que hacen este trabajo. Éste el trabajo lo hago porque soy una mujer de color en los EE UU. He trabajado como activista y como educadora popular con mujeres de color por cuarenta años y me considero sólidamente como una parte del feminismo de color estadounidense. Es decir que hablo desde adentro, no hablo "sobre" sino como una de las mujeres que busca la posibilidad de un feminismo descolonial vigente para la gente de color y la gente de Abya Yala.

A gran diferencia de ustedes yo vivo en los EE UU. La verdad es que no me puedo acordar cuando no tenía una conciencia, no simplemente doble sino múltiple, con respecto a la cuestión racial, es decir, de la racialización como mujer. Yo la verdad con la mujer blanca no tengo nada que ver, no porque seamos seres de una especie distinta sino porque la sociedad en los EE UU nos ha hecho gente distinta. Y tengo la conciencia doble en el sentido de que sé muy bien que me ven como mujer de color y todas las situaciones en las que estoy son distintas, pero al mismo tiempo tengo la posibilidad de resistencia precisamente por ser una de las fundadoras del movimiento de color estadounidense.

Pero también es importante decir que soy una mujer no diaspórica, soy una latina y no hay un grupo de latinas que son colombianas solamente o salvadoreñas, etcétera; mientras que hay mujeres puertorriqueñas y, en un sentido menos organizado, hay mujeres dominicanas, mujeres chicanas, etc. Y el estar organizadas políticamente como gente no solamente como mujeres, pero también como mujeres en relación a ser gente, hace una diferencia tremenda con respecto a aquellas de nosotras que estamos en un aislamiento y en muchos sentidos "afuera" y "adentro" a la vez. No afuera porque no somos suficientemente radicales o no somos suficientemente de color y racializadas, sino precisamente porque no somos diaspóricas, es decir, porque no tenemos gente. Y también yo como Karina, soy mujer mestiza y me identifico en los EE UU como latina porque no hay otra identificación: la identificación mujer de color es una identificación de coalición entre mujeres racializadas, no quiere decir negra. Pero además me identifico como mujer mestiza no eurocentrada, que yo creo que es parte para mí de el volverme más y más a mi experiencia, en el vivir diario y vivir el mundo como gente descolonial.

Karina Ochoa: Soy originaria de la Ciudad de México. He vivido en otros lugares del país pero gran parte de mi vida está anclada con esta metrópoli. Empecé en la formación feminista desde los 16 años. Mi primer encuentro con el feminismo estuvo marcado por el deseo de resolver mi propia historia. Me acerqué al feminismo desde la necesidad de re-conocerme y encontrarme. Evidentemente el feminismo al que accedí, inicialmente, es al feminismo hegemónico. Sin embargo, el colectivo que creamos cuando estábamos en el bachillerato, que se llamó "Las Brujas", justamente planteaba ciertas críticas al feminismo hegemónico en México. Y una de esas críticas tenía que ver con la cuestión generacional. Nosotras éramos chavas muy jóvenes que nos acercamos al feminismo desde diversas rutas, pero encontrábamos un gran abismo entre las feministas "consolidadas" o reconocidas —instaladas tanto en el ámbito académico como en los espacios políticos partidarios—, y las jóvenes que nos estábamos formando en una tradición feminista que venía de otros espacios y coordenadas.

En estos procesos, junto a otras compañeras, empezamos a repensarnos como jóvenes desde una otra lectura del feminismo (una lectura que agrietaba el feminismo hegemónico), y es justo ese el momento en el que aparece el Ejército Zapatista de Liberación Nacional en México. Así que somos una generación muy marcada por el movimiento zapatista, el cual nos obliga también a pensar esas trayectorias feministas desde otros lugares. Así, nuestras primeras compañeras-espejo fueron mujeres indígenas que se empezaron a visibilizar en el proceso del levantamiento zapatista. Junto a muchas compañeras empezamos a participar de los espacios abiertos por el zapatismo, y en esos encuentros se comenzaron a dar confluencias con mujeres indígenas, con mujeres de los movimientos populares y con mujeres feministas. Para mí este momento de cruces y de inserción en el debate (donde habíamos muchas mujeres racializadas) es crucial para replantearme muchas cosas. Entre ellas: reconocerme como no blanca y no privilegiada, es decir, una mujer mestiza racializada que vivía en un barrio urbano, popular, empobrecido y bravo de la Ciudad de México.

Si bien he trabajado en procesos de acompañamiento, coordinación, acción y discusión con organizaciones de mujeres indígenas y en comunidades rurales desde esos años, creo que en México el tema de cómo nos reconocemos, quiénes no somos indígenas y participamos en estos procesos, fue, y sigue siendo, fundamental. Una de las cosas que en ese momento me causaba desconcierto es que muchas mujeres que somos mestizas o mujeres de color, tendían a "sentirse" o actuar como indígenas. Me preguntaba si eso no significaba apropiarse de una "identidad" y —sobre todo— de sentidos de comunidad que en espacios urbanos parecían desdibujados. Éste, a mi parecer, es un debate que atraviesa también lo que hoy queremos reflexionar en el diálogo que hacemos en voz alta: ¿hasta dónde reconocernos mestizas/os (con orígenes indígenas o afro) requiere también de un proceso de re-ubicación descolonial, es decir, de descifrar la racialización de las mujeres no-blancas pero que tampoco somos parte de comunidades indígenas o afro? ¿Cómo pensar apuestas y pedagogías feministas y descoloniales desde el

reconocimiento también del nos/otras, es decir, desde lxs sujetxs racializadxs que somos?

Actualmente me muevo en las fronteras entre la academia y el activismo, pero me reconozco activista feminista y he estado muy cercana a procesos del feminismo autónomo y lésbico. Ésta es parte de mi historia.

Diana Gómez: Mi experiencia de vida y organizativa está vinculada con la trayectoria política de mi madre y mi padre, ambos parte de la nueva izquierda que surge entre los años 1960 y 1970 en Colombia. Esa historia me llevó a estar familiarizada con la lucha de las izquierdas y de movimientos sociales como el sindicalista y el de mujeres. Esa cercanía siempre estuvo cruzada por una mirada crítica y a la vez propositiva sobre la izquierda, y por acercamientos con iniciativas partidistas, de las que desistí muy pronto. Comencé a ser parte del movimiento de mujeres y feminista cuando me vinculé con la Iniciativa de Mujeres Colombianas por la Paz, IMP, en el 2002. Por mi lente de antropóloga, pero también por el reconocimiento que en la década de los 1990 se dio en Colombia sobre las diferencias, la mayoría de veces en un tono muy liberal, conocí a las mujeres que hacían parte de IMP desde la diferencia, la cual incluía la diferenciación racial. En IMP hice parte del equipo de facilitadoras, responsables de dinamizar el proceso de formación y cualificación política de las mujeres que hacían parte de la iniciativa. Ésta fue una oportunidad única para reflexionar sobre metodologías participativas y una pedagogía feminista. Aprendimos a facilitar siguiendo los lineamientos de un proceso metodológico externo que muy rápido comenzamos a cuestionar y que comenzamos a nutrir desde nuestra experiencia como facilitadoras pero también desde nuestras especificidades regionales, étnicas y generacionales. Allí cuestionamos, por ejemplo, una metodología que se centra en los consensos olvidándose de los disensos, una metodología que jerarquizaba entre facilitadora principal y ayudante, que se focalizaba en unos tiempos europeos y que no le prestaba mucha atención a la lúdica, al cuerpo, a lo místico y a lo ritual. En ese camino fuimos creando prácticas del conocer propias que contribuyeron a consolidar el proceso. Esta

experiencia me acercó a las mujeres de carne y hueso con sus realidades locales, con las particularidades de casa región, y con la dura realidad de la violencia. Mientras hacía esto me adentré en un proceso organizativo de mujeres feministas populares. Desde el Colectivo Huitaca reflexionamos sobre la guerra, la paz y la violencia desde el arte, llevando a cabo un proceso de fortalecimiento interno en el que desarrollamos nuestras propias pedagogías para el aprender. Luego comienzo a ser parte de Hijos e Hijas por la Memoria y contra la Impunidad, movimiento para el que lo formativo ha sido esencial y por lo cual se ha dado a la tarea de reflexionar como vincular el pensar y el hacer, y como producir conocimiento que impacte la realidad. En el 2010 iniciamos el proceso de *Hescuela: Desaprendiendo para Liberar*, el cual se nutre de la educación popular, de la investigación-acción participativa, y de la experiencia de formación de otros movimientos como el de mujeres, el feminista, campesino, y de los partidos de izquierda, entre otros. La reflexión por lo pedagógico ha estado presente en otros espacios de mi vida, como la escritura, las tesis y mi trayecto por la Política Pública de Mujer y Géneros de la Alcaldía de Bogotá, desde la que buscamos construir de manera colectiva y a múltiples voces que reconocían las diferencias y las desigualdades, una opción que brindará condiciones dignas de vida para las mujeres. Viviendo en Estados Unidos fui consciente de mi racialización, proceso que se dio de la mano con la exploración de las reflexiones descoloniales. Desde esa mestiza consciente de ser racializada y con un fuerte acento indígena, me he repensado y contribuido a repensar los procesos de los que hago parte.

Pedagogía feminista descolonial: Confluencias en el camino

Karina: La forma como se comenzó a construir el texto me saltó algo a la vista, porque cuando ustedes lanzaron sus primeros aportes me di cuenta que había una tendencia a construir la idea de una “pedagogía feminista descolonial” en un horizonte futuro. En cambio, una de mis intenciones era reconocer los elementos que podrían dibujar una propuesta de pedagogía feminista descolonial desde experiencias ya existentes. Entonces tuve la impresión de que, en un primer momento, se dispararon en dos direcciones los debates.

Luego, cuando se intentó integrar el documento, hubo un primer esfuerzo de tender los puentes y denotar que un debate no estaba desvinculado del otro, sino que en realidad había cierta correspondencia. Pero cuando Yuderkys manda sus observaciones, me percato que, efectivamente, la centralidad de nuestras propias reflexiones estaba ubicada en diferentes preocupaciones. La primera pregunta que formulaba Yuderkys sobre cuáles son los sujetos de esta apuesta, me pareció relevante porque creo que es un debate que está pendiente. Lo segundo que me pareció importante para reflexionar tiene que ver con lo que planteó María, me refiero a lo relativo a la dimensión comunal de las pedagogías feministas descoloniales. Un tercer elemento que para mí queda abierto a la discusión, tiene que ver con cómo reconocemos el pasado como impronta de nuestro presente que nos puede permitir perfilar apuestas de futuro. Y un cuarto punto que me gustaría que reflexionáramos es el relativo a los elementos que le dan sentido y peculiaridad a la apuesta que estamos proponiendo: la construcción de pedagogías feministas descoloniales.

Yuderkys: Me parece que no hay dudas respecto de que todo hacer y todo pensar debe partir del reconocimiento de aquello que ha hecho posible las condiciones históricas que habilitan su aparición. No creo que no haya acuerdo entre nosotras respecto de que hay un pasado que habilita el momento en que hoy nos encontramos intentando definir lo que define o definiría una pedagogía feminista descolonial. Lo que creo es que una cosa es poder reconocer las fuentes de donde bebemos, reconocer los antecedentes que hacen posible la aparición de un fenómeno, una teoría o una práctica, y otra cosa es darle a esos antecedentes el carácter y la entidad que caracterizan la práctica y los sentidos actuales de la misma. Como dije en la presentación, efectivamente hay prácticas pedagógicas pasadas que constituyen una experiencia acumulativa que nutre las prácticas pedagógicas de hoy, que estamos desarrollando dentro del horizonte de un feminismo descolonial, pero yo no nombraría a estas prácticas pedagógicas anteriores como descoloniales. No lo haría, porque, al menos desde la experiencia de más de 10 años de educación popular e intentando sistematizar pedagogías liberadoras,

no puedo dar cuenta que —ni desde experiencias populares, ni desde el feminismo, pero incluso, diría que ni siquiera dentro de pedagogías que desarrollamos con mujeres afrodescendientes y trabajos que las sistematizaban,— una pueda toparse con experiencias que encajen en lo que una pedagogía feminista descolonial estaría procurando.

María: No vi que había un "debate" entre nosotras con respecto de si la pedagogía de un feminismo descolonial es algo presente o algo futuro, creo simplemente que es las dos cosas. Es decir, estamos pensando una pedagogía feminista presente y futura. Cuando leo el último texto de Catherine Walsh es claro que para ella hay una diferencia entre el interculturalismo crítico y la pedagogía descolonial. El interculturalismo crítico tiene que ver con tomar conciencia de la colonialidad. Para mí está bien llamar a eso "descolonial" porque es un gesto descolonial muy importante. Así que ya lo estamos haciendo porque estamos trabajando, tal vez, sobre un primer momento descolonial, que es el momento de tomar conciencia de la colonialidad de género. Así que si hay un debate sobre esto, yo quisiera proponer una solución porque si bien no es algo que estamos practicando todas, ni en todo el Abya Yala, algunas estamos haciendo pedagogía feminista descolonial en el sentido de primeros momentos de la descolonialidad, aunque para otras es muy difícil el lugar o contexto en donde están haciendo el trabajo, como en mi caso en los Estados Unidos. Yo, por ejemplo, trabajo en Nuevo México y allí el poner en la mesa de discusión, con la gente rural, la idea de la colonialidad es un paso enorme, y hablar de género siempre se hace difícil. Así que el que yo me diga a mí misma: "Estoy haciendo una pedagogía descolonial," quiere decir, "voy para allí".

Diana: Cuando introduje en el texto referencias a la educación popular y a la investigación participativa, así como a los acumulados de otros movimientos, estaba pensando en que una pedagogía feminista descolonial se nutre de esas experiencias pasadas de Abya Yala. Es decir, una pedagogía feminista descolonial si bien está aportando elementos nuevos, recoge un camino andado por movimientos como el feminista, el indígena, el afro, entre muchos otros. Pensaba, por ejemplo, en la

importancia del cuerpo, de las emociones, de las subjetividades, y cómo eso lo aportaron ciertas experiencias del feminismo de la segunda ola. Al menos esto lo he podido conocer en el caso de Colombia. Hay otros elementos que estamos caracterizando como parte de una pedagogía feminista descolonial que he observado en movimientos como el de mujeres y el indígena que tienen que ver con lo místico y lo espiritual. En ese sentido creo que si bien hasta ahora se está hablando con nombre propio de una pedagogía feminista descolonial, ella es resultado de esas experiencias de educarse y producir conocimiento de movimientos sociales de Abya Yala.

Karina: Lo que dice María hace mucho sentido porque justamente lo que yo planteaba es que existen pedagogías feministas con carácter descolonial aunque no se llamen así mismas descoloniales. Y son de carácter descolonial porque en su práctica resaltan elementos que en los procesos de aprendizaje develan estas historias de violencia, de jerarquización y opresión basadas en la racialización, y que nosotras llamamos descoloniales pero que no necesariamente son nombradas así por los sujetxs organizadxs en procesos de lucha y resistencia. En este sentido mi pregunta es: ¿cómo hacer las conexiones entre esas experiencias y la apuesta que nosotras nombramos como pedagogía feminista descolonial?

María: Cuando empecé a escribir sobre estos temas lo estaba haciendo como educadora popular, es decir, para un grupo de gente con el que estábamos haciendo pedagogía popular. Pero ahora estamos escribiendo *entre* educadoras populares. Por ello creo que es muy importante reconocer que cuando uno está haciendo educación popular no siempre se usa toda esta terminología y tampoco se pone a pensar si las experiencias que estamos revelándonos las unas a las otras son lo suficientemente descoloniales o no. Tal vez distinguir entre lo que pensamos que es una pedagogía feminista descolonial y las prácticas descoloniales nos ayudaría a mirar que hay pasos, o momentos, los cuales implican empezar a conversar sobre esta cuestión para llegar a este momento en el que estamos hablando de algo que es un primer momento descolonial fundamental, como el tomar conciencia de la colonialidad de género.

Yuderkys: Retomando, sólo quiero decir que estoy de acuerdo que hay que reconocer el pasado. Nosotras mismas (Karina, Diana y yo) estamos trabajando la introducción de un libro sobre feminismo descolonial donde hacemos un largo reconocimiento a todas las fuentes de la que se nutre este feminismo en Abya Yala y los movimientos anteriores desde donde hemos vivido las experiencias que no han llevado hasta aquí. Ahora bien, insisto que una cosa es esto y otra nombrar a esos movimientos anteriores o a esas experiencias como feministas descoloniales. No me refiero a si estas pedagogías se nombraran a sí mismas como descoloniales, ese no es el problema, el problema es que estas experiencias anteriores no terminan encajando en lo que hoy estamos nombrando de esta manera. Eso no significa que esas pedagogías no tuvieron sus aportes y deban ser descartadas, no significa no reconocerlas, sólo que ellas aportan algunos elementos de lo que hoy conforma o estaría conformando esta pedagogía feminista descolonial, pero no el conjunto. Y esto es importante. Quiero poner un ejemplo, para ilustrar. Cuando trabajaba con mujeres campesinas o racializadas de sectores populares urbanos avanzaba varias cuestiones de las que aquí estamos enumerando como parte de lo que caracterizaría una pedagogía feminista descolonial: la recuperación de las experiencias, el proceso de revisión crítica de los saberes heredados, etc. En muchas experiencias anteriores y presentes de pedagogía popular o pedagogía crítica reconozco varias de estas cuestiones. Sin embargo, pienso cuántas de estas experiencias han puesto, por ejemplo, en crisis el saber desarrollado por el feminismo occidental respecto de la opresión de las mujeres. En mi propia experiencia individual y colectiva, y en mis conversaciones con otras experiencias de aliadas políticas que estamos comprometidas hace años con un feminismo no hegemónico, no es sino muy reciente y de forma no muy extendida que comenzamos a hacer cambios en este tratamiento. Creo que ello se debe a que la interpretación y la crítica que estamos desarrollando desde un horizonte descolonial es un giro reciente que nos coloca ante la necesidad de repensar lo que hemos venido haciendo dentro de nuestras prácticas feministas en Abya Yala. Y quiero decir que esto es central. Al menos para mí, la descolonización empieza

por cuestionar la manera en que hemos asumido las verdades occidentales sobre el por qué y la forma de la opresión.

María: Pero si pensamos en esto podemos decir que hoy estamos haciendo una pedagogía descolonial que no requiere que las participantes remitan a este término. Y esto tiene que ver con la dirección del trabajo. Es decir, cuando hago educación popular en Nuevo México, algo que no voy hacer es trabajo de servicio. No voy a ofrecer servicios como paliativos para la situación sin cambiarla. Por ejemplo, si en Nuevo México vamos a plantar quinua hay que pensar también juntos el sentido que tiene. Y esas discusiones son de tomar conciencia donde el parar de plantar alfalfa para no perder los derechos de agua, re-concebimos la economía y las relaciones comunales. En EE UU, un país donde la economía de servicio coopta el trabajo radical, yo hago trabajo político con una dirección radical y por eso siempre tengo en mente la dirección del trabajo y eso me permite tener claro cuando hay peligro de que se transforme simplemente en servicio.

Karina: Esto tiene que ver, por ejemplo, con el por qué me defino mestiza desde mi experiencia política-pedagógica. Muchas mujeres en el proceso del movimiento zapatista, y en otros procesos de los que he sido parte, asumieron una actitud "maternalista" hacia las compañeras y compañeros indígenas, y yo me negué a posicionarme en ese lugar. En ese momento consideré que la mejor forma de no hacerlo era reconocerme con relación a lo que me distinguía de mis compañeras indígenas (lo anterior en relación a mi propio contexto, experiencia y trayectoria de vida), y desde un mutuo reconocimiento construir complicidades y/o coaliciones. Desde entonces decidí que —como lo había hecho en todo momento— no iba a ir vestida de indígena a una región indígena o rural, iba a ir vestida como me visto cotidianamente; quería ir reconociendo mi propia trayectoria pero también haciendo la exploración de todo lo que me antecede y de la propia trayectoria e historia de las "otras" mujeres indígenas o no indígenas.

Por otra parte, para mí es importante reconocer que existen experiencias de carácter descolonial aunque no se nombren descoloniales,

porque tenemos una historia donde muchísimas mujeres han participado —desde hace más 500 años— de procesos de descolonización que no fueron nombrados de esa manera, pero que luchaban porque se les reconociera como humanas y como pueblos. Y estoy pensando en Bartolina Sisa, en Agustina Gómez Checheb que encabezaron batallas, y en muchas otras mujeres que encabezaron batallas contra el orden colonial y que han quedado en la oscuridad de la historia, y que sin duda habrá que recuperarlas y visibilizarlas desde esta perspectiva descolonial.

María: También tenemos que pensar hasta qué punto el trabajo tiene las características de una pedagogía feminista descolonial. En el caso de las Bartolinas, en Bolivia, su trabajo no tiene el carácter de una revaloración o reconstrucción de relaciones en las comunidades que influyen a las mujeres. Ellas son mujeres lideresas, y eso es muy importante porque rescatan algo que las mujeres hacían en los reinos aymara, pero lo están haciendo dentro de una relación con el Estado-nación y eso es un arma de doble filo.

Cuando estamos pensando en recobrar ciertos elementos como descoloniales, habrá que pensar en prácticas incluyendo prácticas cognitivas como la doble percepción, es decir, cuando la gente que no sabe que la ven como no valiendo nada —dada la colonialidad que construye las percepciones dominantes—, se reconoce a sí misma como persona con valor gracias al sentido creado en las relaciones comunales que construyen otras miradas en comunidades o grupos. Esa doble percepción es para mí un importante paso descolonial, porque le dice no a la colonialidad, es decir, es un rechazo de la colonia.

Diana: Yo considero que este ejercicio que estamos haciendo nos obliga también a entender la propia constitución de la pedagogía feminista descolonial como un proceso. Mirada como proceso encontraremos elementos de lo que hoy caracterizamos como esa pedagogía en las experiencias de los movimientos en el pasado, pero que no encontraban cómo nombrarse de esa manera. Quisiera aportar un ejemplo: cuando estábamos en la Iniciativa de Mujeres por la Paz una de las personas que nos "formó" en metodologías participativas era una experta inglesa con

quien comenzamos a tener diferencias, entre otras cosas, porque la temporalidad de Colombia no era respetada y porque la diferencia étnica, cultural, generacional y regional no eran tenidas en cuenta. Si bien no había toda la claridad de la centralidad de la raza para la constitución del presente en términos de la colonialidad del poder y del género, sí habían molestias por estar respondiendo a los parámetros de una visión europea que tendía a negar nuestras particularidades.

Yuderkys: Justo por lo que menciona María reconozco que hay un presente en donde ya sí podemos hablar de ejercicios pedagógicos que intenta ir en esta dirección de un feminismo descolonial. Pero considero que son muy recientes. Pienso en Guatemala donde compañeras indígenas han comenzado a nombrarse a sí mismas feministas y que están atentas a pensar y habilitar un feminismo propio, antirracista y descolonial. Tuve la oportunidad de conocer experiencias pedagógicas que se están llevando a cabo como parte importante de estos procesos de toma de conciencia y trabajo de feministas de origen indígena con sus comunidades de origen. Yo diría que estos proceso avanzan en este sentido, porque he podido ver allí contenidos y objetivos claves que se orientan en este gran paraguas de feminismo descolonial. Pienso en las mismas prácticas formativas que lleva a cabo el GLEFAS (Grupo Latinoamericano de Estudio, Formación y Acción Feminista), del cual Karina y yo somos parte. Pienso en el seminario que llevan a cabo en la UACM (Universidad Autónoma de la Ciudad de México), en el D.F., algunas compañeras feministas que poco a poco han ido virando su mirada hacia una mirada descolonial. Todos estos son procesos que se llevan a cabo en, digamos, no más de 5 o 6 años. Hablamos de experiencias que se están dando ahora, que están en plena construcción. Lo que quiere decir que esas prácticas se están construyendo recientemente y que son parte de este cambio que hace puentes entre feminismo y descolonialidad. Antes no había una conciencia de la cuestión descolonial o de lo que significa ese vínculo.

Karina: Tengo una divergencia con lo que plantea Yuderkys porque pensar que estos procesos son completamente nuevos o recientes

implicaría desconocer muchas de las prácticas pedagógicas que se han dado tanto en comunidades indígenas como en otro tipo de comunidades. Esto tiene que ver, por ejemplo, con la colonialidad del saber. Cuando una se posiciona en el lugar de lo "reciente" como el elemento de lo "novedoso" tiende a desconocer lo pasado (lo que no es nuevo), por eso insisto que hay que reconocer que "lo pasado" sigue siendo una práctica vigente, o sea que lo pasado se contiene en lo presente como práctica viva. Pienso en la transmisión por la oralidad, que es una práctica vigente e importante en muchas comunidades (en la medida en que garantiza la memoria de los pueblos) y que puede incorporarse a esta apuesta de delinear de lo que podrían ser las pedagogías feministas descoloniales. Vale decir que la oralidad como transmisión de la memoria colectiva, por ejemplo, no es novedosa sino vigente.

María: Estamos entre dialogando las cuatro y elaborando un texto de pedagogía feminista descolonial y, es cierto, el feminismo descolonial mismo está en creación, y el feminismo descolonial está creando también una pedagogía. Y como están los dos en creación, yo creo que está bien pensar que estamos en el comienzo. Pero también es cierto que es peligroso en este momento en el que hay tantos intentos de cooptación del feminismo descolonial por parte de la academia latinoamericana, que no pisemos con firmeza, porque si somos demasiado cuidadosas parece que es algo que se está pensando hacer pero quién sabe cuándo. Todas las que aquí dialogamos estamos comprometidas con esto y el que hagamos un feminismo que tiene que ver con raza en las comunidades ya significa que estamos haciendo esto. También hay que reconocer que hay un paso y que hay momentos de lo descolonial, porque si no lo hacemos se presupondría que las condiciones para la descolonialidad están dadas y no están dadas, son parte de la pedagogía feminista descolonial el hacer las condiciones posibles.

Yuderkys: Yo estoy de acuerdo contigo María, estaba respondiendo más bien en este sentido a lo planteado por Karina. Cuando pienso en este presente-futuro, lo pienso así: un presente de largo aliento que implica un pasado muy cercano pero también un futuro que está en ple-

no hacerse. Creo que Karina estaba más bien preocupada en que si sería una falta de reconocimiento no admitir ese pasado de largo alcance.

Karina: Una de las cosas que consideraba mientras pensaba en este intercambio es que en este proceso de construcción de la colonialidad de género y de las pedagogías feministas descoloniales había también que hacer un primer acto de re-conocimiento, no sólo del pasado cercano —del que habla Yuderkys, es decir de los últimos años en el que el debate descolonial ha tomado fuerza— sino también de un pasado largo. Y cuando me refería a Bartolina Sisa, no me refería a la experiencia de la actual organización de mujeres aymaras en Bolivia, sino a la persona y también a muchas otras mujeres que encabezaron revueltas contra el orden colonial, y a todas esas mujeres que forman parte de nuestra referencia olvidada. Porque me parece que éste es un problema que atraviesa el feminismo no hegemónico actualmente, gran parte de la discusión que hoy tiene el feminismo autónomo con las generaciones jóvenes es que, justamente, las jóvenes no están reconociendo la trayectoria de compañeras que desde hace cuatro décadas han abierto brecha y camino, y cómo toda esa experiencia ha servido para que hoy muchas mujeres jóvenes puedan posicionarse como feministas autónomas. Y en contraparte, las feministas que tienen toda esta experiencia a cuestas no son capaces de re-conocer los procesos abiertos por la nuevas generaciones de feministas jóvenes. Entonces, cómo no caer en la tentación de pensar que es algo "nuevo", sin que reconozcamos todas esas trayectorias previas y pasadas que le han dado sentido al aquí y al ahora.

Esto no quiere decir que no pensemos en la dimensión utópica del proyecto del feminismo descolonial y, por tanto, de las pedagogías feministas descoloniales. El tema es cómo hacemos ese rastreo de todas esas experiencias que han permitido que lleguemos a este lugar, a debatir desde la colonialidad de género, y a desmontar desde ese lugar las opresiones que las mujeres racializadas hemos tenido; y que no son opresiones que emergieron ayer sino que son parte de una serie de patrones de dominación que se han ido reproduciendo y renovando por más de quinientos años. Por tanto, mi preocupación iba en el sentido de cómo hacemos

esos puentes. Estoy de acuerdo con Yuderkys en que tenemos que plantear también ese horizonte de futuro y que esto implica construir desde el hacer y el pensar, pero cómo tendemos los puentes para no pensar que ese presente sólo desde el ahora inmediato o cercano.

María: Yo no creo que se trate de utopía sino de pensar en trazos complejos que es el feminismo descolonial, como no es simplemente raza y género atados o pegados, sino que es una manera radical, transformadora de ver el presente, de plantarse en el presente para poder construir cambios, para poder tener un futuro. Por eso no hay por un lado, lo utópico, y por otro lado, el reconocer una historia de resistencia, y por el otro, el tiempo corto. Estamos creando una dirección liberadora, transformadora entre la gente que requiere que reconozcamos la agencia de las que hicieron el piso sobre el cual estamos paradas. Pero también tenemos que ver a las compañeras y compañeros en el tiempo corto porque eso es lo que viven.

También creo que debemos ampliar la mirada de la pedagogía feminista descolonial y no sólo afirmar que las experiencias de nuestra formación de una pedagogía feminista descolonial están ancladas en contextos específicos de Abya Yala, sino también en el Caribe y entre las gentes subalternas de los EE UU.

Yuderkys: Creo que hay una confusión que tiene que ver con que una cosa es el reconocimiento de la historia de resistencia, de los movimientos que han recorrido el continente enfrentando el proceso colonizador, lo cual se remonta hasta el momento mismo de llegada del invasor europeo, (pienso en resistencias múltiples en diferentes momentos de la historia, por ejemplo, en una luchadora como mama Tingo, una campesina que muere en la lucha por la tierra, referentes importantes de lucha y resistencia). Otra cosa es lo que sería producir una pedagogía concreta que acompañe estos procesos. Una pedagogía implica un hacer que sistematiza unos objetivos, unos contenidos, una metodología de aprendizaje. Por supuesto, en la pedagogía feminista descolonial, se va a recobrar y recuperar ese hacer histórico de resistencias y de luchas, esa construcción genealógica es sumamente importante.

María: Creo que hay algo importante en lo que las dos están diciéndonos. Tal vez podemos distinguir entre el vivir a través de una historia compleja en resistencia, a la reducción de su ser que incluye pasar prácticas, saberes, creencias, rituales, maneras de relacionarse, de plantar, de vivir que es un enseñar; las rebeliones de mujeres en esa historia que mostró camino, que también es una manera de enseñar, y el incluirlas en nuestra pedagogía feminista descolonial en el presente. Se trató de luchar contra la colonización de la memoria y seguimos ese camino pero en prácticas presentes de pedagogía feminista descolonial. Nuestra posibilidad resta en la resistencia de millones de gente.

Diana: Como llego tarde a la conversación y lo hago es ya leyéndolas, quisiera aportar algunas cosas. Lo primero es que estoy de acuerdo con Karina en que se trata de reconocer la conexión con las experiencias pedagógicas que ya venían caminando tanto en el tiempo pasado cercano como en el largo, y que contienen rasgos descoloniales propios. E insisto en que el hecho de que no existiera la palabra descolonialidad antes no implica que no hubiese un esfuerzo descolonizador en marcha. Por otra parte, los movimientos sociales, las organizaciones, las comunidades siempre producen conocimiento y algunas explícitamente se forman. Para eso despliegan pedagogías, así no las llamen de esa manera. En esos esfuerzos de producción de conocimiento y formación están algunos de los elementos que también comparten una pedagogía feminista descolonial. Lo que me parece importante preguntarnos una y otra vez es, qué hace específica a esta pedagogía. Uno es la centralidad de la reflexión sobre la raza y sus implicaciones; dos, el foco en la colonialidad del género; tres, lo que arriba en el texto se nombra como un esfuerzo pedagógico por desenmascarar esa doble dominación: la racial y la de género que contiene lo colonial.

Lxs sujetxs del feminismo y de la pedagogía feminista descolonial: Un debate abierto

Yuderkys: De la lectura del texto que veníamos construyendo a cuatro manos, me quedó la impresión de que hay algunas diferencias

importantes en cómo estamos pensando lo feminista descolonial y desde ahí, una pedagogía feminista descolonial. En particular me pregunto cómo es que estamos entendiendo el sujeto prioritario del feminismo descolonial. Si hay un grupo o sujetos que ocupan el centro de nuestra preocupación y reflexión, o un sujeto colectivo desde donde se hace y piensa el feminismo descolonial. Y esto más allá de que en la coalición nos aglutinemos personas provenientes de diferentes orígenes, identidades, posiciones de sujeto. Para algunas de nosotras las mujeres, pensadas de forma universal, sigue apareciendo como un sujeto importante junto a lo que se nombran como "pueblos o comunidades afro e indígenas"; para otras de nosotras, se trata de pensar a todas las gentes de Abya Yala, entonces recomiendan una redacción general que incluiría a todas las gentes que vivimos en este continente y sacar la alución a "mujeres racializadas" o "no blancas", etc. Para otras, y particularmente para mí, se trata de una opción de y por las mujeres más desposeídas y racializadas y sus grupos de pertenencia, o sea las comunidades expropiadas por los procesos de colonización imperial. Para esta última mirada, el feminismo descolonial tiene como sujeto prioritario las mujeres no blancas, las de color o las racializadas (como quiera que lo queramos nombrar). Esto debemos hablarlo y resolverlo. Particularmente soy de la última opción dado que me atengo a la propuesta de María y a la mía propia, ya que en nuestros trabajos y en nuestra definición de feminismo descolonial hacemos una opción por esta sujeta racializada.

María: Claro, porque si no, no tiene que ver con lo descolonial y rompe la base de lo que estamos haciendo porque el feminismo blanco nos ha dejado de lado, simplemente no nos ha tomado en cuenta. Yo traté como intelectual de conversar sobre esto con las mujeres blancas feministas y a ellas no les importa pensar sobre la raza y de su alcance en la historicidad del ser mujer de color, y ni siquiera saben porque no les importa. Soy mestiza, pero a ellas no les importa, porque en los Estados Unidos soy una mujer que no es blanca. En América Latina las mestizas han tomado el camino a la élite, por eso me identifico como mestiza no-eurocentrada. No soy blanco-mestiza que toma la posición de élite.

Karina: En este nivel del intercambio, hay un par de reflexiones que a mí me parecen importantes a raíz de lo que Yuderkys apuntó. Una es que Diana hace énfasis en que la apuesta de una pedagogía feminista descolonial tiene que ser abarcadora no sólo de la población indígena y de la población afro, sino de toda la población en su conjunto y a los movimientos sociales.

Y un segundo elemento que me parece relevante, y que tendríamos que profundizar, es lo relativo a cómo el feminismo descolonial descentra y cuestiona la premisa de que el sujeto por excelencia del feminismo es "la mujer" (como concepto universal, blanco y eurocentrado). Valdría la pena abrir ese debate y ponerlo a la mesa con más claridad porque a mí me conecta con otra reflexión, la referente a entender por qué los hombres racializados tampoco son considerados —desde hace 500 años— como Hombres, es decir, como humanos plenos. En este sentido, los y las sujetas del feminismo descolonial incluye a esos "otros" que fueron desde hace cinco siglos bestializados y feminizados, me refiero a mujeres y también hombres que han sido desvalorados de la calidad de humanidad. Pero, alerta, porque allí también hay diferencias, dado que las mujeres (en este largo proceso de colonización y neocolonización) hemos sido —según yo, pero también está a discusión— los territorios y cuerpos que han sido el blanco de ese ataque colonial. Pero abre una discusión porque si bien la condición colonial nos iguala, hay cuestiones que nos distinguen en esa opresión a las mujeres.

Así, a raíz de lo que planteaba Diana en alguno de los comentarios al texto inicial que fuimos construyendo, creo importante plantear que a pesar de que algunas mujeres no nos podamos reconocer desde el lugar de la indígena o la afro, eso no significa que no nos reconozcamos con mujeres racializadas. En ese sentido, creo que es importante insistir que un elemento sustantivo de nuestra apuesta dentro del feminismo descolonial es que las mujeres indígenas, afro, mestizas y de color hemos sido históricamente racializadas.

María: Sin duda, la descentralización de "la mujer" como sujeto universal es central al feminismo descolonial. Una manera de reconocer

que cuando estamos hablando de raza, mujeres y hombres indígenas y afro, no estamos hablando de la misma gente, ni de la misma posición en relación al poder, es ver que la mujer blanca y blanco-mestiza no están en una posición de subordinación con respecto al hombre afro e indígena. Por otra parte, a mí me parece que la cuestión de los movimientos es muy importante, pero me parece fundamental que la pedagogía no es el momento cuando nos reunimos con los movimientos. El momento es cuando tenemos una visión más clara sabiendo que son racistas y podemos hacer ciertas exigencias. No nos decimos que los vamos a educar. No es una pedagogía si no una cuestión de estrategia política. Ya me cansé profundamente de "enseñar" a gente blanca sobre cuestiones de raza y racismo

Diana: Yo estoy de acuerdo con que el centro de reflexión, punto de partida y sujeto del feminismo descolonial, son las mujeres racializadas, y por mujeres racializadas no me refiero sólo a las indígenas y a las afros, sino también a las mestizas. Y cuando hablo de mestizas, entonces reconozco que no todas las mestizas son iguales como no lo son todas las indígenas y las afros, y que entonces tengo que comenzar a hablar de sujetos más específicos, menos universales. Yo me reconozco como una mestiza, y como una mestiza que ha sido discriminada porque su herencia indígena es más evidente que la europea. También me reconozco como una mestiza comprometida con la transformación social, con la construcción de una sociedad en la que las discriminaciones por clase, raza, sexo, género, orientación sexual, región de procedencia no tengan lugar. Mi propuesta/pregunta iba dirigida a que pensáramos esto que desarrolla el feminismo descolonial, que lo desarrolla desde una pedagogía concreta: a quiénes beneficia, para quiénes construimos. Todos los movimientos tienen sus sujetos específicos, el feminismo descolonial lo tiene, pero mi pregunta es para quiénes y con quiénes trabaja. Yo planteo que este feminismo descolonial debe ser abarcador. Debe pensar la situación de las mujeres y de los hombres racializados, y de todos aquellos que son discriminados, excluidos, subordinados. Esto lo planteo también porque soy una feminista descolonial que trabaja en movimientos mixtos, y porque la vivencia en esos movimientos es de doble

vía, no sólo del feminismo descolonial a esos movimientos, sino de esos movimientos a mi experiencia como feminista descolonial. Si bien el feminismo descolonial tiene sus particularidades, no camina sólo, o no debería caminar sólo desde mi punto de vista. Y al caminar con otras y otros, articula sus luchas y sus demandas a las de otros movimientos con los que tiene sintonía para contribuir a la transformación liberadora.

María: Hemos hecho claro en la creación de un feminismo descolonial que pensamos en la relación entre subordinación, comunidad, grupo, y es importante no ver a la mujer no blanca aparte de lo comunal y de sus relaciones comunales, y por lo tanto, con los hombres. La destrucción de lo que nos permite ser seres comunales es lo que enfocamos, no la relación entre mujer y Estado-nación. La transformación social es una transformación de la fábrica, la tela comunal. La transformación de las relaciones que hacen la trama. ¿Es el cambio que queremos para todos los seres humanos? A mí me parece obvio que si cambiamos las tramas de relación entre la gente colonizada, y cambiamos las relaciones con el poder, el cambio va a efectuar transformaciones entre la gente blanca eurocentrada y blanco-mestiza eurocentrada, pero no pongo mi corazón y alma para cambiarlos. Esa para mí es una cuestión de trabajo y organización política radical, no una cuestión de amor social, de un profundo retejer de las posibilidades de la gente de color. La gente blanca y blanco-mestiza tiene que encargarse de su propia educación. Nos reunimos políticamente.

Punteo colectivo sintetizando los debates abiertos en este diálogo

1. Horizontes de futuro de la apuesta que construimos, así como la dimensión del presente.
2. El papel del pasado o de las experiencias pasadas en un arco de tiempo largo y corto que contribuyen y son referentes para el feminismo descolonial y la pedagogía feminista descolonial.
3. Lxs sujetxs del feminismo descolonial y, por tanto, de las pedagogías feministas descoloniales.

4. Pensar las prácticas de la pedagogía feminista descolonial sólo inscritas en el contexto del Abya Yala queda muy restringido o pequeño.

Capítulo 13

PEDAGOGÍAS DE LA RE-EXISTENCIA
Artistas indígenas y afrocolombianos

Adolfo Albán Achinte[202]

Hacer arte de acuerdo a los cánones hegemónicos
cementa la unidireccionalidad de la información,
no es una forma de crear,
sino una forma más refinada
y compleja de consumir.
—Camnitzer

Pensar en lo actual o contemporáneo me remite inexorablemente a la construcción temporal teleológica que el occidente europeo instauró en el occidente geográfico conquistado y sometido. La dimensión del tiempo fue fundamental en la concepción civilizatoria apuntalada en el proceso evangelizador que pretendía redimir a los "salvajes" indios y a los "infieles" negros africanos y que permitió, en consecuencia, encomendar a unos y esclavizar a otros en esa gran empresa militar de expansión del capitalismo hacia esta parte del mundo, hacia esta *terra nova* expedita para ser apropiada y deglutida en sus más variados aspectos.

202 Este texto fue originalmente publicado como "Artistas indígenas y afrocolombianas: Entre las memorias y cosmovisiones estéticas de la resistencia", en *Arte y estética en la encrucijada descolonial* (W. Mignolo y Z. Palermo, Ediciones del Signo, 2009).

De esta manera, se construyó una temporalidad que implicaba un *antes* y un *después.* En el antes quedaron ubicados todos aquellos que fueron determinados como "otros" y atrapados desde entonces hasta hoy, es decir, atrapados en un tiempo inmóvil que los dejó por fuera de la historia; en este sentido se construyó lo pre, un impresionante prefijo definitorio de lo anterior a la modernidad. En el después se ubicaron quienes organizaron la estructura de nuestras sociedades, desestructurando sus cosmogonías, formas productivas, sistemas alimentarios, maneras de representarse y organizarse, para imponer una lógica de existencia sobre la base de la jerarquía que el color de la piel de forma piramidal estructuró. Quizá podríamos hablar de una *cromática del poder* que ha perdurado en el tiempo, transformándose, sofisticándose y sutilizando el sistema de exclusión que generó.

A partir de esa categorización en donde el color jugó un papel fundamental, se configuró todo un sistema de representación de esos otros pintados con el pincel del colono, a imagen y semejanza de su retina y de esta forma impidiendo, o tratando al menos por todos los medios de impedir, que ese otro pudiera re-presentarse a sí mismo. En esta medida la imagen del otro construida, negó la posibilidad de configurar una mismidad del sujeto colonizado, a esto Fanon (1974) lo denominó "imposibilidad ontológica", en tanto y en cuanto ese otro se apropiaba de la representación que de él se hacía, asumiéndola como su propia re-presentación.

Así las cosas, tiempo y re-presentación se conjugaron para formar una potente ecuación casi indisoluble: lo pre (anterior a) y lo epidérmico cromatizado (indio, negro, zambo, mulato). Lo pre-moderno quedó caracterizado por todo lo no blanco, periférico en la paleta de la jerarquización cuyo centro fue reservado para la pureza de sangre que precisaba de limpieza de cualquier traza de indio o de negro. La luz de lo blanco iluminó las tinieblas de esos otros colores bastardos, sucios, mezclados con los que estaban embadurnados estos seres despreciables pero útiles para el sistema productivo de explotación impuesto.

El cuadro que configuró la colonialidad (Quijano, 2001) en sus diversas manifestaciones, del poder, del saber y del ser, fue pintado con una paleta de colores en donde la diversidad cromática se convirtió en un problema, había que pintarlo todo de blanco o por lo menos matizarlo a toda costa, en la epidermis y en las mentalidades. Fanon (1974) precisó que esto era un proceso de *blanqueamiento*, es decir, la despigmentación de la piel y de la conciencia para asimilarse a la supremacía de lo aséptico, puro, luminoso e inmaculado: lo blanco. La cromática en este sentido, coadyuvó a la racialización, la negación y la exclusión, así haya quienes consideren que esto es una especulación y un *delirium tremens* de algunos embriagados de fantasía.

Por este sendero, el proyecto moderno/colonial occidental se resistió a contemporizar a estos pueblos que se deslizaban por los puntos de fuga de una geometría del espacio y de la vida que constreñía la posibilidad de existencia; no todos podían caber en el mismo tiempo así todos estuvieran compartiendo el mismo espacio, maravillosa escisión que localizaba en lo físico-territorial para la dominación y deslocalizaba en lo temporal para la exclusión, tamaña paradoja que se mantiene en estas sociedades que se precian de pluriétnicas y multiculturales en dónde la diversidad tiene dos caras: (1) la del reconocimiento para consolidar la narrativa de la democracia así sea construida sobre la base de las desigualdades y; (2) la del rechazo cuando se requiere impulsar megaproyectos de desarrollo que son obstaculizados por la presencia de creencias y manifestaciones culturales de esa diversidad.

Lo contemporáneo se vuelve problemático por esa coexistencia, lo actual se convierte en un campo de disputas por el re-conocimiento, las auto-afirmaciones étnicas e identitarias y las apuestas políticas de sociedad que apuntan a colocar en el presente, en este hoy, a quienes han estado históricamente confinados a lo pre, estigmatizados y vilipendiados, exotizados y convertidos en piezas de museo inmóviles y sin la oportunidad de cambio a riesgo de perder sus identidades. Lo contemporáneo nos remite a cuestionar la concepción de la historia y los dispositivos con los cuales se han construido sus narrativas excluyentes,

nos remite también a develar los sistemas de re-presentación actuando en función de la minorización y la infantilización, o del desconocimiento y el silenciamiento. Es preciso no olvidar que Hegel consideraba que "América se ha revelado siempre y sigue revelándose impotente tanto en lo físico como en lo espiritual" (Hegel, 1994: 71).

El arte como un sistema de interpretar, re-presentar, comprender, imaginar, simbolizar y problematizar el mundo nos devuelve de nuevo al proyecto moderno/colonial en el cual se establecieron categorías de lo que podía o no ser considerado como arte. En este universo de la creatividad, las producciones de las comunidades étnicas estuvieron a la saga de las tendencias de los movimientos, corrientes de pensamiento y de los circuitos de mercado que se consolidaron en torno al arte. Así las cosas:

> El nuevo mundo se iría conformando sobre la base de la imposición de la visión, normas y costumbres del viejo mundo. Las imágenes de la iglesia católica que fueron fundamentales en el proceso de conquista, llegaron primero con la cruz portada por los misioneros-soldados, luego por todas las obras de arte importadas y las que se realizaron en tierras americanas, no con otro objetivo que el control cultural y mental de los individuos que debían ser evangelizados a cualquier precio para ser redimidos. La colonia, como momento de consolidación del imperio español en América, marcaría una huella indeleble desde el sistema administrativo, pero también permeando todo el sistema simbólico de quienes con otras lógicas coexistían en la complejidad socio-cultural que se iba configurando: indígenas y negros. (Albán, 2006: 3)

La crisis del sistema de representación de la modernidad se reflejó en las llamadas vanguardias artísticas y todos los "ismos" que la constituyeron en las primeras décadas del siglo XX en Europa, en donde el rechazo al pasado se convirtió en uno de los fundamentos de la producción artística como respuesta a un capitalismo convulsionado y en franca oposición a premisas de la estética clásica predominantes. Con esta dinámica continuaba el curso de la llamada "muerte del arte" promulgada por Hegel, analizada por Walter Benjamín en cuanto a la "perdida del aura", entre otras razones propiciada por la reproductibi-

lidad de la obra, hasta los anuncios de Arthur Danto del fin del arte y el inicio de la transvanguardia o posmodernidad artística que enfrentaba radicalmente la sacralización de la obra y disolvía —por lo menos en el discurso— al autor, privilegiando el proceso antes que el producto, lo alegórico distanciándose de lo mimético y anteponiendo lo simbólico a lo narrativo.

Estas tensiones y contradicciones al interior del proyecto moderno/colonial estuvieron teñidas por el tinte eurocéntrico de la autoreflexividad del arte en donde lo "otro" fue exotizado y funcionalizado a favor de un proyecto hegemónico que geopolíticamente estableció una geografía de lo moderno y del arte correspondiente. En consecuencia, esas otras latitudes quedaron en la periferia, desconocida y supeditada a las narrativas que se produjeron y circularon. América Latina en este contexto fue subsidiaria de estos debates colocándose a la zaga y convirtiéndose en receptáculo de las tendencias, discursos y producciones del primer mundo europeo y norteamericano que impedían ver y re-conocer las dinámicas que en esta parte del mundo se venían desarrollando. La posibilidad de concebir un arte latinoamericano estuvo siempre mediada por la narrativa de la universalidad del arte dejando por puertas las especificidades de los contextos locales en una suerte de necesaria universalización del arte deslocalizado y ubicado en la esfera de su propio universo de creación y producción.

Quizá por estas razones las acciones y productos creadores de pueblos con historias y trayectorias diferentes que sufrieron la acción de la inferiorización y descalificación, como los indígenas y los afrodescendientes en este proyecto moderno/colonial, quedaron silenciadas y relegadas, considerándolas como artesanías o productos para el consumo de los turistas necesitados de exotismo para reafirmar sus lugares de posición dentro de las sociedades.

De colonialidad está hecha la cotidianidad[203]

En su trabajo acerca del proyecto iluminista del siglo XVIII, Max Horkheimer y Teodoro Adorno mostraron cómo el occidente europeo expulsó el mito de la vida de los sujetos, creando un nuevo mito: el de la racionalidad.

Esta perspectiva del pensamiento crítico me permite plantear que el sujeto moderno se emancipó de sus dioses y en este desencanto creó la sensación de certeza, que a su vez generó lo que denomino como *la trampa de la emancipación* en la medida que, paradójicamente, se instauraron los miedos como el co-relato de ese proceso, en el que no cabía ni la duda ni la incertidumbre.

La pretensión de seguridad afincada en el poder de la razón como fundamento de toda explicación del mundo colonizó la cotidianidad del sujeto al punto de anclarlo en la imperiosa necesidad de alcanzar un nivel de estabilidad en diversos órdenes de la existencia: laboral, afectivo, económico, social y emocional. La noción de éxito estaba determinada por el mantenimiento a toda costa de esa estabilidad y su ruptura implicaba necesariamente el fracaso y en consecuencia quedar fuera de los beneficios de esta condición.

La narrativa de nuestro sistema educativo transita por construir subjetividades que se acomoden a estos preceptos de la modernidad, en ese sentido la estabilidad como principio se aprende a la par de las letras del alfabeto. Nos educaron para alcanzar el éxito y en consecuencia garantizarnos un futuro próspero distante de cualquier atisbo de inseguridad que colocara en riesgo la única posibilidad de vida. Sin embargo, paralelo a este discurso de la estabilidad el acecho de su contrario fue inoculando en nosotros los temores a perderla, así quedamos atrapados entre el deseo de seguridad laboral y el miedo al desempleo, la necesidad de tener una pareja permanente y el miedo a la soledad, el sueño

---

203 Este apartado se publicó como prólogo al libro *Cuentan las culturas, los objetos dicen...* (De Zito Fontán & Palermo, 2008).

de una vida determinada por obtener buenos ingresos y el miedo a la precariedad económica, el prestigio social alcanzado por la vía de ser un profesional y el miedo a no lograr las metas impuestas o auto-impuestas y, la apuesta por una vida emocionalmente equilibrada y el miedo a perder la razón.

La colonialidad de nuestras existencias nos entrampa en la confrontación entre llevar una vida sin sobresaltos y una realidad sobresaltada por las contingencias que merodean nuestras sociedades inestables y sin garantías. La narrativa se impone a fuerza de dispositivos familiares, escolares y sociales presionándonos a cumplir con preceptos que dibujan el horizonte de posibilidad de realización plena, creando la ilusión de un mundo feliz exento de contradicciones o en el mejor de los casos, despojado de lo incierto y en ese sentido, extraordinariamente previsible.

Ser estables es la premisa obligatoria para estar bien en un mundo que presiona y descalifica si la ruta se desvía por los senderos de lo imprevisible, lo inexacto, lo supuesto, lo paradójico. Mantener el equilibrio es la norma con la cual se establece el rasero que acepta o rechaza, legitima o intimida, reconoce o discrimina.

Hemos sido colonizados por las narrativas de la exactitud, por la linealidad de la existencia que se va desarrollando por etapas que deben ser superadas a toda costa para poder llegar a ser. En esta medida, el error es un sacrilegio que se paga a costos sociales elevados, bajo la mirada ampliada por la lupa de la censura y el estigma que no escatiman nada para adjetivar a quien falta a la norma. Los miedos nos rondan a cada instante, desenvainando sin recato su daga de lo prohibido, es decir, de la imposibilidad de faltarle a la certeza y a la estabilidad, de cumplirle a lo previsible en desmedro de lo misterioso, de lo fantástico, de lo irremediablemente desconocido.

Si la modernidad emancipó al sujeto de sus creencias, propongo entonces emanciparnos de la emancipación occidental para que lo telúrico construya sentidos, las emociones revoloteen sin límites pre-

establecidos, la imaginería nos surque hasta las entrañas y lo enigmático se convierta en una posibilidad de asomarnos a formas otras de existir. Emanciparnos de lo hegemónicamente racional es un ejercicio que se debe realizar a partir de considerar los miedos como contra-narrativas de lo cierto, de tal manera que nos guíe con la conciencia de comprender que los miedos no son otra cosa que la contra-cara de la racionalidad occidental.

El acto creador asumido como una práctica deconstructiva que nos lleve a desaprender, se convierte en la posibilidad de decolonizar nuestras mentes en la medida que podamos, de la mano de la pedagogía entendida como la práctica reflexiva del sentido de ser humano, expresarnos sin miramientos ni ataduras, sin restricciones ni apocamientos y logremos sacar a flote lo que nos constriñe el alma (Albán, 2007: 4). Crear o ser creativos no es más que hurgar en las profundidades de nuestro propio ser desde donde afloran realidades que nos interpelan e interpelan nuestras propias realidades; es darnos la oportunidad de dejar descansar la rutina para enfrentar el hecho de permitirle a la imaginación que se pronuncie a favor de nuestra propia subjetividad.

El acto creador es pedagogía de la existencia, en tanto y en cuanto debe desatar los nudos que la narrativa occidental afincó en cada uno y cada una de nosotros/nosotras, y quizá reproducimos con la inconciencia de no saber que cuando en la escuela, el hogar o cualesquiera otro espacio sociocultural abogamos por la certeza, no estamos más que construyendo miedos que nos atrapan en la maravillosa jaula de sus propias imágenes fantasmales. Enfrentar los miedos es trabajar del lado oculto de la presunción de estabilidad y equilibrio, es adentrarnos en las aguas tormentosas de la auto-negación que impuso el discurso de la lógica, que nos privó de la experiencia de vida.

La colonialidad del ser, o sea, la imposición de la imagen que otros construyeron de nosotros adjetivando nuestras emociones, divinidades, creencias y prácticas hizo que nos negáramos para podernos re-conocer, desarraigándonos para cumplir con el humanista propósito de la civilización. Esa colonialidad que ha caminado a lo largo del

tiempo ajustándose camaleónicamente de acuerdo a las contingencias de las transformaciones socioculturales nos persigue desde el pasado hasta nuestros días, haciéndonos depositarios de la hegemonía de otros, que hicieron de nosotros su "otredad".

¿Cómo enfrentar a, desde el acto creador como pedagogía emancipatoria, la colonialidad del ser? He ahí una tarea a realizar en todos los espacios de la vida que nos invita a re-conocernos y auto-afirmarnos en nuestras particularidades socioculturales.

El arte y el acto creador como pedagogía decolonial

El anterior panorama nos devela una ruta problemática, en tanto y en cuanto pensar en el arte actual de los pueblos originarios y también en los pueblos de la diáspora africana supone necesariamente lecturas que permitan pensar en la posibilidad de asumir el arte como una pedagogía decolonial, es decir, una pedagogía que nos aliente a reflexionar en torno a la manera cómo estos pueblos han tenido genealogías y trayectorias creativas diferentes a los presupuestos del arte occidental, sin que esto implique que en la actualidad no estén permeadas e involucradas en los circuitos de producción, distribución y consumo de un tiempo que cada vez se globaliza culturalmente con mayores niveles de aceleración. Pero que en muchas situaciones están planteando rutas diferentes o quizá divergentes a la narrativa de la posmodernidad artística en lo que tiene que ver con lo histórico, la memoria y las cosmovisiones, en ese lugar de disputas y de luchas de poder que constituyen el mundo de lo cultural contemporáneo. En esta medida cabe preguntarse: ¿qué significa la producción artística de estas comunidades y/o sujetos étnicos en la actualidad, atendiendo al hecho que históricamente han sido estigmatizados, folclorizados y exotizados?

Quizá podamos pensar que en la diversidad de pensamientos, opciones de vida, maneras diferentes de hacer, sentir, actuar y pensar del mundo contemporáneo, el arte se esté constituyendo en las comunidades y sujetos étnicos en un acto decolonial que interpela, increpa

y pone en cuestión las narrativas de exclusión y marginalización. Otro interrogante nos asalta, ¿qué nos están diciendo estas producciones y actos creadores en una contemporaneidad preñada de opciones *cool, light,* kicht y efímeras? Si las luchas de estos pueblos caminan la senda de la auto-afirmación identitaria, del auto-reconocimiento, del posicionamiento político, la visibilización étnico-cultural y la autonomía ¿Qué lugar podrán ocupar en el escenario del arte contemporáneo dispuesto, en muchos casos, a optar por expresiones no comprometidas, livianas, auto-referenciadas y de altos niveles de especulación teórica?

Entendemos la decolonialidad como el proceso por medio del cual re-conocemos otras historias, trayectorias y formas de ser y estar en el mundo, distintas a la lógica racional del capitalismo contemporáneo como expresión cultural (Jameson, 1995; Zizek, 1998), humanizando la existencia en el sentido de devolver la dignidad a quienes por fuerza del proyecto hegemónico moderno/colonial fueron considerados inferiores o no-humanos. Es como argumenta Catherine Walsh, "visibilizar las luchas en contra de la colonialidad pensando no sólo desde su paradigma, sino desde la gente y sus prácticas sociales" (2005: 24). Vale la pena recordar que los indígenas en Colombia, por ejemplo, fueron considerados como infantes hasta 1991 cuando se produjo la reforma constitucional y adquirieron el estatuto de la mayoría de edad.

En consecuencia, si el arte precisa de la creatividad, ésta puede:

> Convertirse en un hecho que in-surge, es decir que se muestra, devela, cuestiona, problematiza, interpela el orden establecido permitiendo al sujeto creador en cualquier instancia de la vida social asumir el compromiso crítico de precisar su lugar de enunciación, reafirmando su condición socio-cultural, étnica, generacional, de género, de opciones sexuales, religiosas, políticas y reivindicar lo local como un acto de re-afirmación de lo que nos es propio o de lo que hacemos propio. (Albán, 2008a: 6)

En esta medida el arte actuando como mecanismo de auto-representación, de auto-resignificación y de construcción de nuevas simbologías visibiliza, pone en evidencia la pluralidad de existencias que se encuentran y desencuentran en el escenario multicolor de la contempo-

raneidad y les permite a indígenas y afrodescendientes ser coetáneos, y de esta forma asumir que:

> El arte como acto de reflexión permanente —y no solamente como el hecho de realizar objetos artísticos— debe contribuir a ensanchar los escenarios de discusión en torno a la exclusión social, la racialización, la violencia genocida, la reafirmación de los estereotipos y el autoritarismo. De lo contrario —y quizá sea válido también— el arte se convierte en un ejercicio narcisista que nos lleva a producir objetos para la autosatisfacción del campo del arte y todas las contingencias que lo acompañan. (Albán, 2008a: 6)

Desde esta perspectiva el arte se puede considerar como una "agencia otra" entendida según la comunicadora colombiana Camilia Gómez Cotta, "como la posibilidad narrativa desde la diferencia cultural" que hace posible develar "la matriz colonial, la naturalización de la discriminación racial/étnica y cultural [...] así como la producción discursiva de subjetividades dominadas/dominantes" y proporciona, "desde la experiencia política el desciframiento de prácticas de re-existencia identitaria, política y cultural" (2006:14). En consecuencia el arte no solamente será la creación y construcción de artefactos, sino que conformará un escenario de complejidad en el cual, como lo plantea el maestro Luís Camnitzer, "el sentido de lo artístico no está dado en unos objetos, en unas obras o en unas acciones, sino que es una compleja red de significaciones tejidas desde tramas y lógicas diversas, como los sistemas simbólicos, las relaciones económicas, las relaciones sociales y las experiencias personales y sociales, entre otras" (2000: 109).

De las memorias y las cosmovisiones: Lo político de lo artístico

Uno de los cuestionamientos que se le hacen a esta época denominada como posmoderna es el hecho de asumir acríticamente la historia o el pasado. Para Frederic Jameson esto se traduce en, "la rapiña aleatoria de todos los estilos del pasado, el juego de la alusión estilística al azar y, en general […] la progresiva primacía de lo 'neo'" (1995: 45). De otra parte considera que la "moda retro" no es otra cosa que la apropiación de la historia despojándola de sus contextos, lo que ha conduci-

do al empobrecimiento de la creatividad en la medida que se recicla lo hecho y se desaloja su contenido.

Desde otra perspectiva Gilles Lipovestky (2002) señala que esta época se caracteriza por un fuerte proceso de individualización que hace que los sujetos desarrollen un narcisismo signado por el consumo de productos y de símbolos que vacían de contenidos la existencia, desmovilizando los discursos de masas evitando con ello correr riesgos políticos. En su presentación afirma que esta época nos invita a, "un retorno prudente a nuestros orígenes, a una perspectiva histórica de nuestro tiempo, a una interpretación en profundidad de la era de la que salimos parcialmente pero que, en muchos aspectos, prosigue su obra, mal que les pese a los paladines ingenuos de la ruptura absoluta" (Lipovestky, 2002: 79). Sin embargo, considera que, "es pues por el culto lúdico al pasado que lo retro resulta lo más adecuado al funcionamiento del presente" (p. 152), evidenciando que esta época debe entenderse como, por un lado, "crítica de la obsesión de la innovación y de la revolución a cualquier precio, y por otra, como una rehabilitación de lo rechazado por el modernismo: la tradición, lo local, la ornamentación" (p. 121). Para el caso del arte considera que el escándalo de las vanguardias ha llegado a su fin, y lo que se evidencia es "la diseminación y multiplicación de centros y voluntades artísticas "[en] una fase de expresión libre abierta a todos" (p. 125).

Por otro lado, plantea que el humor ha permeado la vida cotidiana y con su lúdica está produciendo una colonización cultural que se constituye como "la nueva cara del etnocidio: la exterminación de las culturas y poblaciones exóticas ha sido substituida por un neocolonialismo humorístico", que recicla los rituales, las tradiciones y las expresiones de las culturas haciéndoles perder su peso y facilitando el consumo de imágenes de esos "otros" llamados ahora a ser los protagonistas de la moda, la publicidad, la espectacularización y convertidos en objetos de presentación del arte (Lipovestky, 2002: 153).

No obstante lo anterior, cabe preguntarnos: nuestras sociedades que no alcanzaron ese modelo eurocéntrico de modernidad y se en-

cuentran distantes de la ruta de las sociedades posmodernas llamadas también posindustriales, ¿cómo están asumiendo el tiempo histórico y las memorias desde el lugar de enunciación de los pueblos indígenas y afrodescendientes? En esta explosión de las diversidades reconocidas por nuestras constituciones políticas, ¿se estará de nuevo exotizando y folclorizando las tradiciones a favor de la narrativa del "todo vale" en el arte? La concepción pluriétnica y multicultural que hoy pregonan nuestros gobiernos por la vía legislativa, ¿no será una forma de reconocimiento para el control de esa diversidad que reconoce? ¿El mundo del arte con sus circuitos de salones nacionales, galerías y del mercado estará cooptando por la vía del reconocimiento lo que para indígenas y afrodescendientes se constituye como una opción política de re-existencia?[204] ¿Si la historia, la memoria, las tradiciones orales son fundamentales en los procesos de reafirmación identitaria, cómo enfrentan estos procesos la "moda retro", el *revival* y la "nostalgia del pasado" tan en boga en esta contemporaneidad?

Quizá en este punto de tensión es procedente tener en cuenta que los procesos de re-vitalización de la memoria colectiva de muchos de nuestros pueblos originarios y afrodescendientes caminan por una senda distinta a asumir el pasado como un mero acto de recordación para re-significarlo a favor de construir narrativas que se correspondan con los discursos *light* de ciertas corrientes de pensamiento. Tal vez, valga la pena considerar, como lo afirma el sociólogo afrocolombiano José Antonio Caicedo que, " se hace necesario pensar la memoria política de

204 Concibo la re-existencia como los dispositivos que las comunidades crean y desarrollan para inventarse cotidianamente la vida y poder de esta manera confrontar la realidad establecida por el proyecto hegemónico que desde la colonia hasta nuestros días ha inferiorizado, silenciado y visibilizado negativamente la existencia de las comunidades afrodescendientes. La re-existencia apunta a descentrar las lógicas establecidas para buscar en las profundidades de las culturas —en este caso indígenas y afrodescendientes— las claves de formas organizativas, de producción, alimentarias, rituales y estéticas que permitan dignificar la vida y re-inventarla para permanecer transformándose. La re-existencia apunta a lo que el líder comunitario, cooperativo y sindical Héctor Daniel Useche Berón "Pájaro", asesinado en 1986 en el Municipio de Bugalagrande en el centro del Valle del Cauca, Colombia, alguna vez planteó: "¿Qué nos vamos a inventar hoy para seguir viviendo?"

grupos silenciados como los afrocolombianos para construir opciones de historia, a través de la cual se hace posible articular el conocimiento del pasado que reposa en la memoria de personas significativas para narrar otras versiones diferentes y quizás, más cercanas a la realidad" (2008: 6-7), y desde allí proponer formas de arte que contribuyan al fortalecimiento de las identidades, puesto que trabajar sobre las memorias y las tradiciones de estos pueblos:

> [...] como práctica política, permite recuperar el pasado en la medida que se apoya en relatos de grupos marginados, por lo que les es posible dar cuenta de lo particular en lo general, de lo micro en lo macro y sobre todo, fortalecer la identidad de sectores sociales silenciados por los relatos hegemónicos amparados en el poder de la escritura y sus aparatos institucionales de difusión de la historia oficial. (Caicedo, 2008: 5)

En este orden de ideas, muchas producciones artísticas de indígenas y afrodescendientes en Colombia, diseminadas por toda la geografía nacional, aún no reconocidas por la oficialidad de la institucionalidad artística se encuentran trabajando re-vitalizando memorias, cosmovisiones y tradiciones orales por cuanto:

> [...] [representan] una posibilidad para dar voz a los que no han tenido ese privilegio por cuestiones de exclusión, discriminación y marginalización de los templos epistémicos del saber/poder, y a partir de esa voz construir otra visión de los hechos, donde la historia de los grupos "invisibilizados" adquiere un carácter interpelador frente a las macronarrativas que niegan la existencia de otras historias. (Caicedo, 2008: 5)

Éstas son otras visiones que dan cuenta de maneras de estar, ser, pensar, actuar y enunciar, de formas de hacer, significar, valorar e interpretar que nos hacen pensar en escenarios otros del arte contemporáneo en esta "América Nuestra".

Tres ejemplos para compartir

La necesidad de visibilización y ya no solamente de reconocimiento, para las comunidades étnicas, requiere de sociedades verdaderamente democráticas en donde, desde un perspectiva de derechos, las

leyes emitidas se cumplan a cabalidad. Quizá hemos llegado a un tiempo de desgaste, a pesar de que las reformas constitucionales en América del Sur no alcanzan todavía los 20 años, en donde la euforia del reconocimiento a la diversidad ya no es suficiente cuando esa diversidad y diferencia en general, y en especial la étnica, está sumida en el abandono estatal, en el olvido nacional y con las necesidades básicas aún no resueltas. En un país como Colombia signado por una confrontación armada de vieja data, las comunidades indígenas y afrocolombianas registran los mayores índices de desplazamiento forzado. En este sentido podemos decir que la guerra tiene color, en tanto y en cuanto, son comunidades asentadas en territorios en los cuales están proyectados macroproyectos, y la presencia de estos grupos se vuelve incómoda y problemática.

Con respecto a la educación el panorama no es menos complejo. A pesar de la normatividad constitucional por la defensa y reconocimiento de las particularidades socioculturales de los grupos étnicos, la aplicación de estas normas está lejos de garantizar tanto el acceso como la permanencia al sistema educativo y en especial al de la educación superior. Al respecto Elizabeth Castillo y José Antonio Caicedo sostienen que:

> Vistos históricamente como minorías, y culturalmente subordinados al proyecto de nación, el reconocimiento de los grupos étnicos ha significado un logro importante en materia de derechos. Sin embargo en el plano de las políticas educativas, este mismo reconocimiento ha hecho más evidente los graves problemas de inequidad, exclusión y discriminación que contiene nuestro sistema escolar desde sus orígenes. (2008: 63)

Las estructuras administrativas y académicas de nuestras universidades ancladas en la colonialidad del saber que privilegia el conocimiento científico y deja por fuera otras lógicas de producción de conocimiento, nos permiten "entender las limitaciones de la educación superior colombiana para garantizar los derechos étnicos a su interior " (Castillo & Caicedo, 2008: 66), denotando con esto el desencuentro entre lo reconocido legalmente y lo practicado realmente. Este no-cumplimiento de los derechos produce en consecuencia la suplantación de las obligaciones del

Estado por la sociedad civil que se ve presionada a construir alternativas para suplir las necesidades. Castillo y Caicedo son enfáticos al afirmar que:

> Consagrado en la constitución colombiana, el derecho a la educación superior para los grupos étnicos deja de ser en la práctica, una tarea del Estado. Las universidades resienten la carencia de herramientas para enfrentar este reto, y termina delegándose en la sociedad la responsabilidad de garantizar los derechos fundamentales de estos grupos. (2008: 68)

Las estadísticas de accesibilidad para los grupos étnicos a la educación superior muestran un panorama sombrío, por ejemplo, "de cada 1.000 jóvenes indígenas, 72 acceden a instituciones de formación superior. De los 82 pueblos indígenas existentes en el país, acceden a la educación superior miembros de 12 pueblos" (Castillo & Caicedo, 2008: 72-73). En cuanto a la formación se evidencia que las artes ocupan el último lugar de preferencia del estudiantado que ingresa, de esta forma se tiene que, "la concentración de los estudiantes indígenas por áreas de conocimiento es de un 23% en el campo de la educación, un 1,9% en agronomía, veterinaria y áreas afines. El nivel más bajo de participación es en bellas artes con un 0,3%." (Castillo & Caicedo, 2008: 73). En cuanto a la población afrocolombiana el acceso ha estado determinado por las acciones afirmativas y los cupos especiales pero igualmente la posibilidad de acceso no está garantizando la permanencia por diferentes factores, entre otros, las difíciles condiciones económicas de los estudiantes. La presencia de estudiantes afrocolombianos en las facultades y escuelas de bellas artes aún es muy precario, aunque, como sostiene el artista y docente Raúl Cristancho, "En años recientes la presencia de estudiantes afrodescendientes en las escuelas de arte en el ámbito universitario en pregrado y posgrado se ha incrementado" (2007: 3).

No obstante, la formación que están teniendo los sujetos étnicos en el campo de las artes, sus producciones y actos creativos aún no alcanzan el reconocimiento suficiente, a pesar que, como lo señala la artista afrocolombiana Mercedes Angola:

> Actualmente, el país cuenta con varias generaciones de artistas afro que se han formado en centros académicos de Bogotá, Cali, Medellín,

Popayán, Cartagena y Barranquilla, que si bien cuestionan y proponen otras visiones alrededor de lo afrocolombiano como representación, no cuentan con la legitimación suficiente por el circuito institucionalizado del arte. (s.f.: 4)

Este paisaje de la formación de artistas de grupos étnicos en cuanto a la educación superior, no da cuenta de las experiencias individuales y colectivas que se están adelantando en diversas regiones del país en donde indígenas y afrocolombianos están haciendo propuestas para la re-significación de sus presencias, el fortalecimiento de sus identidades y la concepción del arte como herramienta pedagógica para la visibilización y la dignificación como sujetos sociales de nuestra historia. Tres ejemplos nos ayudarán a visualizar este horizonte de posibilidades para que los artistas étnicos continúen sus trayectorias y nuestras sociedades valoren sus propuestas en sus lugares de origen y en los circuitos institucionalizados del arte.

Pintores guambianos: Tras las huellas de su cosmovisión



Fuente: http://www.unicef.org.co/pdf/etnoDoc01.pdf.

Hacia el año 2002 se desarrolló en el resguardo de Guambía, en el Departamento del Cauca, un proyecto vinculado al proceso de educación propia del pueblo Misak que el Comité de Educación y Cultura venía realizando en procura de la reafirmación de la cultura guambiana que se denominó "La casa del Taita Payán, como una estrategia didáctica y pedagógica para la enseñanza y revitalización del pensamiento guambiano" y fue acompañado por el Grupo de Estudios Indígenas y Multiculturales (GEIM) de la Universidad del Cauca, orientado a la formación artística por el artista Harold Andrés Bolaños.

Este proceso concibió el arte como una herramienta pedagógica que permitiera, mediante la recuperación histórica que el Comité de Historia había adelantado desde 1982 por los Taitas (mayores de la comunidad), fortalecer los procesos identitarios, especialmente en la población infantil, de unas comunidades que habían recibido el impacto de la escuela confesional y los embates de la iglesia católica, los que en su proceso evangelizador desvirtuaron los valores de la cultura propia.

La construcción de un centro para la re-educación de maestros indígenas y de los niños y las niñas en honor a uno de los personajes históricos del pueblo Misak, el "Taita Payán", permitió generar un proceso de investigación en torno al territorio, la cosmovisión y la memoria mediante la formación de nueve indígenas (8 hombres y 1 mujer) para re-presentar el universo simbólico de esta cultura.

Cabe señalar como aspecto fundamental de esta experiencia que los procesos formativos se dieron en dos vías: (1) por un lado la consulta a la sabiduría de los mayores para el conocimiento cultural y; (2) la formación de artistas que permitiera plasmar en imágenes lo que la tradición oral contenía como legado cultural. En esta medida los artistas cumplieron una doble función: convertirse en historiadores y a partir de allí, volcar el talento y la creatividad a favor de lo pedagógico. De esta forma la educación propia actuó como respuesta decolonial y el arte asumió el papel pedagógico de la dignificación y auto-reconocimiento como pueblo Misak. En la concepción de este proyecto se planteó que:

> El desafío para responder al problema desde la perspectiva educativa fue apoyar el desarrollo de iniciativas pedagógicas para que los diferentes actores sociales del resguardo indígena de Guambia pudieran entender y reivindicar el ejercicio del derecho de "ser indio" proyectándolo en los niños y niñas, generando así condiciones que les permitan tener una vida cultural propia, empleando su lengua madre, indispensable para el conocimiento de su cultura y el desarrollo de su personalidad en forma digna y libre como indígenas guambianos. (Informe de proyecto, 2002: 10)

El arte en este caso pasa a convertirte en una estrategia para el conocimiento y auto-reconocimiento cultural, lo que permite que: "Estos artistas se convierten en agentes educativos del pensamiento guambiano a través de las pinturas" (Informe de proyecto, 2002: 26) y a su vez el resultado pictórico posibilitado que las pinturas se hayan "convertido en el medio de comunicación, del pensamiento guambiano. La 'Casa del taita Payán' está hablando a través de sus pinturas" (p. 18).



Afrocolombianos rastreando las memorias para su visibilización



Fuente: Cátedra de Estudios Afrocolombianos. Aportes para maestros.

En la historia del arte de Colombia, especialmente en lo que se refiere a las artes visuales, es muy escasa por no decir casi nula la presencia de artistas afrocolombianos como también de las representaciones que de lo afro se han realizado. Esta situación es sintomática habida cuenta de la historia de exclusión y marginación a las que han sido sometidos históricamente por un sistema que desde la colonia los confinó al olvido y los visibilizó negativamente.

Las manifestaciones de esta cultura han sido, en la mayoría de los casos, folclorizadas, reduciéndolas a expresiones locales ancladas en espacios rurales y utilizadas como telones de fondo de programaciones diversas, entre otras, como los actos politiqueros en donde la música y las danzas particularmente se ejecutan para el deleite de foráneos y/o para el disfrute de turistas. En los libros de textos utilizados en las instituciones educativas del nivel medio, las imágenes que circulan representan a los afrocolombianos aún en estado de esclavización, en la servidumbre o en actividades que demandan más músculo que cerebro, construyendo con esto estereotipos que los reducen y los minimizan.

En este sentido lo folclorizado es reconocido y aceptado en la medida que se constituye en diversión, más otras producciones continúan sin aparecer en el escenario nacional. Es por esto que el maestro Raúl Cristancho plantea que, “mientras las expresiones de la cultura popular de base afrocolombiana están incluidas dentro de los imaginarios nacionales, las de las artes plásticas permanecen excluidas” (2007: 2). Y todo parece indicar que esto obedece en gran medida a la pertenencia del desarrollo de las artes a un proyecto hegemónico eurocentrista que en su pretensión de universalidad ha negado la producción material y/o simbólica de las comunidades étnicas de nuestro país, reduciéndolas a manifestaciones animistas y sin ningún valor estético. Así, muchos museos se precian de exhibir objetos descontextualizados de comunidades que parecen continuar aún en un pasado del cual es imposible liberarse. De esta manera, se puede comprender por qué “la aproximación al arte desde un punto de vista étnico es inédito en el país y el ámbito de difu-

sión, circulación y consumo de las artes visuales han sido controlados por grupos hegemónicos" (Cristancho, 2007: 3).

Una aproximación que adquiere relevancia especialmente como consecuencia de la reforma constitucional de 1991 que puso a pensar el país en términos reales de existencias étnicas desconocidas, fue la fuerza de imponer un discurso de identidad nacional que intentó a toda costa borrar las diferencias en aras de la narrativa de una nación mestiza. Es aquí en donde los artistas étnicos empiezan a tener relevancia por cuanto, "En su búsqueda de identidad, el artista plástico está en capacidad de socavar los tabúes, los clichés, los prejuicios y la estigmatización social" (Cristancho, 2007: 5), a pesar de ser la sociedad colombiana racista, excluyente y discriminadora. Justamente por eso los artistas tienen la capacidad y/o la posibilidad de increpar e interpelar el orden establecido en la medida que: "En el contexto del arte contemporáneo, ante el fraccionamiento del paisaje cultural posmoderno, la reclamación y definición de aquellos territorios culturales no definidos, están hoy en el orden del día" (Cristancho, 2007: 1).

Por otro lado, "Es claro que en el arte colombiano, así como en muchos países latinoamericanos —con excepción de México, Cuba y Brasil—, se presenta una cierta insensibilidad hacia los problemas de raza y hacia los componentes étnicos y socioculturales que derivan de ello" (Cristancho, 2007: 3), denotando con esto las dificultades que existen a pesar de la tan celebrada condición pluriétnica y multicultural, que está cruzada por las miradas que se tienen de esos "otros" diferentes que han sido re-presentados y observados con las lentes del blanqueamiento. Pues como lo sostiene Mercedes Angola, "la representación de lo 'negro' y de lo 'afro' ha sido objeto de miradas exógenas" (s.f.: 7).

Lo anterior permite nuevamente pensar en el arte como una pedagogía decolonial que evidencie las condiciones reales de nuestras sociedades agazapadas en discursos de la diversidad y la diferencia, pero que al final no hacen más que mantener el *statu quo* de las desigualdades. En esta medida es oportuno considerar que el campo de las prácticas artísticas y visuales se erige como "un territorio propicio para dar paso

a la configuración de nuevas representaciones que dinamicen y activen procesos y políticas en los campos de la vida social y de la institución del arte" (Angola, s.f.: 8).

En este contexto de tensiones y posibilidades, inquietos por esas ausencias y silencios de los afrocolombianos en las artes, especialmente en las visuales los artistas Raúl Cristancho y Mercedes Angola, afrocolombiana, inician un proceso de investigación hacia el año 2004 que va a dar como resultado la exposición denominada *Viaje sin mapa* presentada en el 2006 y volviéndose itinerante en el 2007-2008. Esta propuesta le apostó a la visibilización de artistas afrocolombianos y no afros que trabajaban el tema étnico, en su mayoría de formación académica universitaria y con disímiles planteamientos. En este sentido se puede considerar que además de puesta en escena la producción de estos artistas, este espacio se convirtió en un proyecto político de visibilización de lo afro en el mundo del arte, rompiendo con esto el velo de oscuridad existente en este aspecto.

El rastreo de la memoria, las auto-representaciones, la denuncia del racismo y todas las formas de discriminación, el reconocimiento del territorio, aspectos de orden cosmogónico y prácticas culturales de la vida cotidiana se reunieron en esta muestra construyendo con ello un referente importante en la medida que emergieron artistas y artefactos para decirle al país que éste está pintado de múltiples colores y que la diversidad también es estética.

Música patiana: El bambuco afirmando identidades para la re-existencia

Quizá una de las manifestaciones que ha tenido más difusión de la cultura afrocolombiana sea la música. La riqueza de estas expresiones a lo largo y ancho del territorio nacional da cuenta de la basta producción de músicos que desde los ríos del Pacífico, los valles interandinos, las sabanas y las costas cubren de sonoridad el espectro musical de la nación. En muchos casos estas músicas no han sido consideradas más que como folclor, es decir, como ese saber popular destinado solamente a ser

reconocido y desarrollado en las localidades y sin ninguna posibilidad de encuentro con otras manifestaciones a nivel nacional.



Fuente: http://www.culturarecreacionydeporte.gov.co/colombia_al_parque/

Los procesos de re-vitalización cultural que las comunidades del Pacífico colombiano, unidas a las oleadas migratorias hacia las principales ciudades del país, han producido, posibilitó también la migración de los ritmos que cambiaron el paisaje acústico de ciudades como Cali, Bogotá y Medellín y permitieron la llegada de estas músicas a centros culturales, emisoras y a las casa disqueras, generando una dinámica importante de visibilización musical, tanto en lo tradicional como en formas apropiadas como la salsa, el hip-hop y el rap. Espacios culturales para el encuentro, difusión y comprensión de estas músicas aparecieron como consecuencia de la exigencia de agrupaciones con alta calidad interpretativa —no necesariamente académica— que demandaban oportunidades para su expresión, ejemplo de ello para el caso del sur occidente colombiano es el Festival Petronio Álvarez en Cali con una trayectoria reconocida a nivel nacional y la iniciación del Festival de la Marimba en esta misma ciudad a finales de 2008.

Hacia el año 1988, como producto de los cuestionamientos de un grupo de mujeres mayores especialmente vinculadas con la educación quienes planteaban que la cultura del valle geográfico del río Patía (al sur del Departamento del Cauca, Colombia, con una población mayoritariamente afrodescendiente), estaba desapareciendo, se estructuró el proyecto denominado "Recuperación de Tradiciones Culturales del Valle del Patía" que fue acompañado por Alexandra Rodríguez Ibarra (trabajadora social), Victoria Eugenia López Paz (médico), Yaneth Vélez (folclorista) y Adolfo Albán Achinte (artista plástico), enfocando sus esfuerzos a trabajar con la memoria colectiva especialmente de las comunidades de Patía y la vereda de El Tuno, en el municipio de Patía, en cuanto a cantos fúnebres (arrullos, alabaos), danzas tradicionales (recula, dos por dos, bambuco patiano) y música (bambuco patiano).

Este proyecto planteó tres estrategias: (1) la recuperación para el re-conocimiento de los valores étnico-culturales; (2) la preservación para la transmisión de los saberes y; (3) la difusión para dar a conocer la región históricamente estigmatizada y marginalizada mediante el enfoque de la Investigación-Acción Participación (IAP), conformando dos colectivos artístico-culturales: "Las Cantaoras del Patía" y el grupo de músicos del Tuno quienes luego se denominaron "Son del Tuno". La tarea de estos colectivos fue hacer visibles los cantos y rituales fúnebres asumidos por las cantoras y recuperar el bambuco patiano especialmente por el "Son del Tuno" que para la época estaba sumido casi en el olvido total.

Con la comunidad del Tuno, caracterizada por la presencia de numerosos músicos y el encuentro con Gentil Rodríguez, un eximio violinista hoy ya desaparecido, nos dimos a la tarea de trabajar con el bambuco viejo o bambuco patiano investigando sus letras y su ritmo, como también la forma de bailarlo. Con este grupo fuimos recorriendo corregimientos y veredas del Valle del Patía llevando esta música para que los mayores recordaran sus letras y sus formas de bailar y para que las nuevas generaciones fueran conociendo y reconociendo su cultura musical propia. Las fiestas tradicionales del Valle del Patía que se cele-

bran el 15 de agosto en honor a Nuestra Señora del Tránsito, fueron y siguen siendo el escenario privilegiado para dar a conocer este bambuco, al igual que las festividades patronales y festivales que se realizan en cada comunidad.



Fuente: http://www.programaacua.org/Admon/userfiles/File/son%20del%20tuno.pdf

Como resultado de este proceso, y luego de 14 años de trabajo, se produjo la primera producción discográfica en la que participaron las cantoras, el "Son del Tuno" y el grupo "Sindagua", interpretando bambucos patianos. Cabe resaltar que en este proceso, las cantoras además de recuperar letras iniciaron un proceso colectivo de creación de canciones que hacen referencia a la vida cotidiana, al trabajo y a las leyendas de estas comunidades patianas.

Este proyecto que lleva ya 20 años de trabajo ininterrumpido, les brindó a estas comunidades la oportunidad de volver sobre su ancestralidad, sus raíces, reivindicarse étnico-territorialmente, fortalecer sus identidades y afianzar una dignidad pisoteada y mancillada por las élites blanco-mestizas de esta región del país. En la actualidad las cantoras recorren el territorio nacional llevando su mensaje cimarrón y libertario;

por su parte, el "Son del Tuno" continúa interpretando las canciones tradicionales y componiendo nuevos bambucos que actualizan este ritmo y lo contextualiza en un presente aún lleno de carencias y dificultades, llevándolo por diferentes regiones de Colombia.

Con tres producciones discográficas, esta agrupación musical ha contribuido a que el bambuco patiano se interprete y se baile garantizando con ello su permanencia. Son dos las generaciones de músicos que han hecho parte de este grupo, la actual conformada en su mayoría por los hijos de aquellos que a finales de la década de los años 1980 del siglo XX se decidieron a que su cultura musical no pereciera en las oscuras profundidades del olvido, pues como lo afirma la educadora y cantaora Ana Amelia Caicedo de la comunidad de Patía:

> Nosotros venimos trabajando alrededor de la cultura. Esa es como otra arma que hemos utilizado para que, valiéndonos de eso, las personas nos agrupemos, nos organicemos y trabajemos por el progreso y el desarrollo de esto. Ya la gente viene en el rol de trabajar, a partir de la cultura, otros aspectos de la vida. (Ana Amelia Caicedo citada en Albán, 1999: 79)

Y de esta forma continuar con la tarea histórico-política de asumir la responsabilidad de pensarnos a nosotros mismos y poder dialogar con el mundo en condiciones de equidad y en definitiva convencernos que "es tiempo, en fin, de dejar de ser lo que no somos" (Quijano, 2005: 262).

Capítulo 14

LA PEDAGOGÍA DE LA FELICIDAD EN UNA EDUCACIÓN PARA LA VIDA El paradigma del "buen vivir"/ "vivir bien" y la construcción pedagógica del "día después del desarrollo"[205]

José de Souza Silva

Introducción. Nada es anterior ni superior a la vida

> Nosotros debemos [iniciar] un programa osado para hacer disponibles los beneficios de nuestros avances científicos y de nuestro progreso industrial para la mejora y el *crecimiento de las áreas subdesarrolladas* […] El viejo imperialismo —explotación para el lucro extranjero— no tiene lugar en nuestro plan […] La mayor producción es la clave para la prosperidad y la paz […] La clave para producir más es una aplicación más vigorosa del conocimiento técnico y científico moderno. (citado en Rist, 1997: 72-73, énfasis propio)[206]

> La idea de desarrollo es […] una ruina en nuestro paisaje intelectual, pero su sombra […] oscurece aún nuestra visión […] el 20 de enero

205 Una versión anterior de este texto fue presentada como Informe técnico a Oxfam Guatemala y Liga Maya, en las "Jornadas Pedagógicas: Diversidad, Innovación Institucional y Descolonización del pensamiento", del 19 al 26 de agosto de 2012, en Quetzaltenango, Guatemala.

206 Harry Truman, el 33º Presidente de los Estados Unidos, 1949.

> de 1949 [...] el Presidente de los Estados Unidos, Harry Truman, en su discurso inaugural, definió a la mayor parte del mundo como "áreas subdesarrolladas" [...] la nueva visión del mundo fue anunciada de este modo: todas las gentes de la Tierra tendrían que recorrer la misma senda y aspirarían a una sola meta: el desarrollo [...] No es una coincidencia que el Prólogo a la Carta de las Naciones Unidas ("Nosotros, los pueblos de las Naciones Unidas...") haga eco a la Constitución de los Estados Unidos ("Nosotros, los pueblos de los Estados Unidos..."). Hablar de desarrollo no significa otra cosa que proyectar el modelo de sociedad norteamericana al resto del mundo. [...] ¿Existió alguna vez un objetivo de Estado más fervoroso? [...] El desarrollo no tiene contenido, pero posee una función [crítica]: permite que cualquier intervención sea santificada en nombre de una meta más alta y evolucionada. (Sachs, 1999: 3, 5, 7)

¿Qué es más importante que la vida? Nada. La vida es el origen, centro y fin de todo el pensar y actuar humano. Sin embargo, desde 1492, occidente ha ordenado el mundo para el "progreso/desarrollo" —*expansión/acumulación capitalista*— y no para la vida. Este *orden eurocéntrico/norteamericano* entra al siglo XXI en una crisis sistémica que puede significar su fin, por sus violencias, desigualdades, injusticias, insostenibilidad. Sin lugar para la emoción, porque se rige apenas por la razón, el sistema-mundo —*moderno/colonial*—; es el zombi de un orden capitalista y corporativo sin sentido en el cual la humanidad vaga a la deriva, sin un horizonte inspirador a seguir ni un puerto significativo adonde aportar. En este paisaje —*natural, político, cultural, económico, social, institucional y espiritual*— devastado por crisis antropogénicas (creadas por la acción humana), la felicidad es un privilegio de muy pocos: los no domesticados por la *civilización del tener* ni afectados por sus violencias, desigualdades e injusticias. Los demás son *espíritus sin reposo*. Sin embargo, en medio a las turbulencias del cambio de época, en América Latina germinan semillas preñadas de indignación y esperanza. Los pueblos originarios brindan premisas para la "con-vivencia" armónica entre todas las formas y modos de vida humana y no humana.

Después de siglos de la "idea de progreso" y décadas de la "idea de desarrollo", la humanidad nunca estuvo tan desigual y el planeta tan vul-

nerable. ¿Cómo revolucionar la pedagogía para cambiar este estado de cosas desde el proceso educativo? Una opción es instituir "la vida" como fuente y fin de la educación, comunicación, cooperación e innovación y reemplazar el "ser desarrollado" como meta por el "ser feliz" como fin. No será fácil superar este reto que exige imaginación pedagógica crítica para desentrañar el vínculo geopolítico e histórico entre la "idea de raza" y la relación poder-saber-ser-naturaleza que condiciona las relaciones internacionales, la dinámica del Estado y la naturaleza de los sistemas de educación, comunicación, cooperación e innovación; así como para asumir las premisas que emergen para construir el paradigma del "buen vivir"/"vivir bien". Disfrazado de "progreso" durante la era del colonialismo (Dupas, 2006), camuflado de "desarrollo" después de la Segunda Guerra Mundial (Sachs, 1996) y oculto en el falso color de la "economía verde" a partir de la Rio+20 (ALAI, 2011; De Souza Silva, 2012), en la Cumbre de las Naciones Unidas sobre Desarrollo Sostenible, el crecimiento económico para la acumulación infinita del capital mundial en un planeta finito es reproducido como la única estrategia válida para quien aspira superar su "subdesarrollo" y alcanzar el "desarrollo". Eso ocurre en detrimento de lo humano, lo social, lo cultural, lo ecológico y lo ético, que son "obstáculos al desarrollo" capitalista: la búsqueda inescrupulosa de mercados cautivos, materia prima abundante, mano de obra barata, mentes dóciles y cuerpos disciplinados. Desde una *pedagogía positivista* de la dominación, la *educación funcionalista* que domestica la voluntad de cambiar el mundo fue concebida para reproducir esta trama política-ideológica-epistémica que sustenta la expansión infinita del capital para alimentar su hambre insaciable por riqueza material en detrimento de la diversidad biológica, cultural e institucional. Globalmente, este proceso es reproducido por la "cooperación internacional" a través de la cual el poderoso generoso supuestamente nos ayuda a superar nuestro estado inferior de "subdesarrollo" y alcanzar su estado superior de "desarrollo". Sin embargo, el desarrollo está en crisis; emerge la era del "post-desarrollo". "A nivel de los imaginarios, el post-desarrollo apunta a la creación de un espacio/tiempo colectivo donde el 'desarro-

llo' cese de ser el principio central que organiza la vida económica y social" (Escobar, 2009: 30).

La educación en África, Asia y América Latina creó imaginarios y formó a especialistas rehenes de la meta universal para toda sociedad: "ser desarrollada". Sin embargo, el "desarrollo" está en crisis desde los años 1960 (Attali, et al., 1980; Sachs, 1996); ahí empezó el ocaso de la época histórica del industrialismo y el alborear de otra época, nueva pero no necesariamente relevante para todas las formas y modos de vida humana y no humana. Fue con *Primavera Silenciosa* de Raquel Carson, publicado en 1962, que la humanidad se dio cuenta de que el modelo global —*capitalista, patriarcal, antropo/euro/ego-céntrico y ecocida*— de "desarrollo" amenaza el futuro de la vida en la Tierra. El modo de ser y sentir, pensar y hacer, producir y consumir de la sociedad industrial nos hizo vulnerables, del ciudadano al planeta.

Fue también en 1962 que Thomas Kuhn publicó *La estructura de las revoluciones científicas* (Kuhn, 1971) para demonstrar que los paradigmas científicos no son eternos; reflejando las contradicciones de su tiempo, un paradigma dominante revela anomalías que crean su crisis definitiva, exigiendo un cambio radical en la visión y el pensamiento que lo generaron. Como consecuencia, a partir de los años 1960, cuando empezó la crisis del industrialismo, inició también la crisis del paradigma clásico de innovación de la ciencia moderna que lo concibió. Y como no se puede superar un problema complejo con los modos de interpretación e intervención que lo generaron, la humanidad clama por una transformación radical en la visión y en el pensamiento de la época histórica del industrialismo; incluso necesitamos "innovar nuestra forma de innovar" (Escobar, 2005b: 9). La "innovación de la innovación" (De Souza Silva, et al., 2005) implica varios giros paradigmáticos, entre ellos, el que va de lo "universal, mecánico y neutral" a lo contextual, interactivo y ético. Este trabajo explora posibilidades en esta dirección.

¿Y si el sueño colectivo fuera "ser feliz", y no "ser civilizado" como nos impuso la educación colonial durante el *colonialismo imperial*, o "ser desarrollado" como nos impone la educación neocolonial en el

actual *imperialismo sin colonias*? ¿Qué giros paradigmáticos preñados de indignación y esperanza debe experimentar la pedagogía para que la educación contribuya a un futuro relevante para la felicidad de los pueblos y la sostenibilidad de la vida? Desde nuestra visión de mundo, los giros deben ser los que permitan construir el "día después del desarrollo", que no llega integralmente ni simultáneamente para todas las personas, comunidades, pueblos, sociedades. Un individuo, comunidad, pueblo, sociedad construye este día para sí gradualmente, a medida que "aprende por descubrimiento" que entre las premisas —*verdades*— que inspiran y orientan sus decisiones y acciones algunas son falsas y otras irrelevantes, concebidas lejos de su realidad, sin su participación y sin compromiso con su futuro. Es cuando nuestro sistema de verdades entra en crisis que indignados nos damos cuenta de la necesidad de cambiar el mundo, cambiándonos, a nosotros mismos, divorciándonos de premisas falsas e irrelevantes creadas e institucionalizadas por sistemas *eurocéntricos/norteamericanos* de educación, comunicación, cooperación e innovación domesticados y domesticadores, y haciendo germinar otras premisas inspiradoras concebidas desde nuestras historias, saberes, experiencias y sueños locales.

Uno se da cuenta de que empezó para él el "día después del desarrollo" cuando ya no depende, no se emociona ni se compromete con la constelación semántica de los conceptos constitutivos de la "idea de desarrollo", ni comparte los valores, indicadores, parámetros, clasificaciones, premisas, promesas y soluciones concebidas reproducidas y legitimadas en su nombre. El esfuerzo requiere: (a) la familiaridad con los marcos —*filosóficos, conceptuales, metodológicos y gerenciales*— de la innovación institucional, para cambiar las personas que cambian las cosas, transformando sus modos de interpretación e intervención (De Souza Silva, et al., 2005); (b) el manejo del significado de los conceptos de diversidad cognitiva —*todo ser vivo aprende en interacción con su contexto* (Maturana y Varela, 2002)— y de ecología de saberes —*todo conocimiento es contextual y social* (Santos, 2007), conceptos que trascienden el monopolio del "saber científico" para dialogar con todos los "saberes relevantes"; y (c) la desobediencia epistémica constitutiva del

arte de la decolonialidad del pensamiento. En esta dirección, el trabajo: (1) invita al cultivo crítico, creativo y propositivo de la imaginación pedagógica, planteando una "sociedad biocéntrica/espiritual" y una educación contextual, interactiva y ética para construirla; (2) propone la decolonialidad —*descolonización ontológica, epistemológica, metodológica y axiológica*[207]— de la "idea de progreso/desarrollo", para identificar los vínculos entre la sociedad industrial capitalista y la educación colonial que la viabilizó; (3) critica algunas teorías de desarrollo que no aportan a la construcción del buen vivir/vivir bien; y (4) explora los vínculos entre el paradigma del "buen vivir"/"vivir bien" emergente y un proceso educativo "otro" para viabilizarlo.

La imaginación pedagógica, el vínculo entre la idea de "raza" y la relación poder-saber-ser-naturaleza y la construcción del "día después del desarrollo"[208]

> La globalización en curso es […] la culminación de un proceso que comenzó con la constitución de América y la del capitalismo colonial/moderno y eurocentrado como un nuevo patrón de poder mundial; uno de los ejes fundamentales de este patrón de poder es la clasificación social de la población mundial sobre la idea de *raza*, una construcción mental que expresa la experiencia […] de la dominación colonial y […] permea las dimensiones […] importantes del poder mundial incluyendo su racionalidad específica, el eurocentrismo. (Quijano, 2000: 201)

---

207 Un paradigma es constituido de cuatro dimensiones (De Souza Silva, 2011): ontológica (sobre la naturaleza de la realidad), epistemológica (sobre la naturaleza del conocimiento y el proceso para su generación y apropiación), metodológica (sobre el método y la naturaleza del indagar/inquirir) y axiológica (sobre valores éticos y estéticos y la naturaleza de la intervención), en las cuales contesta a las respectivas preguntas: ¿qué es la realidad?, ¿qué es relevante conocer en la realidad, y a través de qué proceso?, ¿cómo conocer lo que es relevante conocer en la realidad?, ¿qué valores éticos y estéticos deben prevalecer en la intervención para conocer lo que es relevante conocer en la realidad?

208 Antes de 1492, el pueblo Kuna de Panamá se refería a lo que hoy llamamos "América" como Abya Yala, que debemos preferir en respeto al derecho de los pueblos originarios de nombrar su territorio —*dominio de su existencia material y espiritual*; los conquistadores que lo invadieron no tenían este derecho.

> [...] la formación profesional [en la universidad], la investigación, los textos que circulan, las revistas que se reciben, los lugares donde se realizan los postgrados, los regímenes de evaluación y reconocimiento de su personal académico, todo apunta hacia la sistemática *reproducción de una mirada del mundo* desde las perspectivas hegemónicas del Norte. (Lander, 2000: 65, énfasis propio)

Hace siglos, una idea recoge el mundo: la idea de progreso/desarrollo. Desde 1492, sus huellas revelan violencias de varios tipos, desigualdades de diferentes naturalezas e injusticias sin paragón en la historia de la humanidad. Como el máximo de la evolución humana, progreso ya significó "ser civilizado"; hoy (disfrazado de "desarrollo") significa "ser desarrollado".

Sin embargo, esta idea occidental, que monopoliza la agenda de líderes y gobiernos del mundo está en crisis porque no cumple sus promesas. Pero, ¿qué es "ser desarrollado"? Los mismos países autodenominados desarrollados experimentan una crisis sistémica, convenciéndonos de que el modo de vida americano (*the american way of life*) no genera felicidad ni es sostenible. La sociedad norteamericana, supuestamente el modelo ideal de sociedad industrial capitalista a ser emulado en el contexto de la globalización neoliberal, es la campeona mundial del consumo de drogas, por no encontrar el sentido de la existencia como representante de la civilización del tener. Los Estados Unidos son el país más desigual entre los "desarrollados", donde el 6% de la población mundial consume el 40% del total de los recursos naturales consumidos mundialmente. ¿Cuántos Estados Unidos podría sostener el planeta finito? Tres serían demasiados para la Tierra. Así, necesitamos pensar pedagógicamente la relación educación-sociedad, porque es principalmente el sistema educativo de nuestros países el que reproduce el desarrollo como meta universal.

Pensar pedagógicamente es pensar filosóficamente el cambio social desde y hacia el proceso educativo. Reflexionando críticamente desde la filosofía sobre las relaciones entre la sociedad y la educación, la pedagogía contribuye a la emergencia de otra sociedad y de otra edu-

cación para construirla. Nos remite al momento en que —*a partir del criterio de raza*— imperios de Europa occidental constituyeron el "lado oculto de la modernidad" —*la colonialidad*— que articula el poder, el saber, el ser y la naturaleza para neutralizar nuestra voluntad de cambiar el mundo. La "decolonialidad" es, por tanto, el proceso de superación y transcendencia de la colonialidad del poder, del saber, del ser y de la naturaleza, imprescindible para construir otro mundo relevante.

Para cultivar la voluntad de cambiar el mundo, la imaginación pedagógica se nutre de la historia subalterna —desde la visión de *Los Condenados de la Tierra* (Fanon, 2001)— donde encuentra razones para indignarse y para sembrar la esperanza de que otros mundos relevantes son posibles. Al inicio del siglo XXI, construir otro futuro relevante para todas las formas y modos de vida exige que orientemos nuestra imaginación pedagógica hacia un proceso crítico, creativo y propositivo de descolonización cultural/mental de la "idea de progreso/desarrollo" y de la educación que la institucionalizó. Esta desobediencia epistémica nos remite a la génesis geopolítica e histórica de dicha idea, los actores que la concibieron, la intención político-ideológica que la forjó, los procesos institucionales que viabilizaron sus aplicaciones e implicaciones entre nosotros y la educación domesticadora que reproduce imaginarios domesticados para aceptar todo lo anterior.

La educación no es un fin en sí misma, es un "proceso-medio" —*de intervención en la formación de ciudadanos y ciudadanas*— para reproducir una sociedad, cuando su orden es relevante para todos, o para transformarla en otra sociedad, cuando su orden es violento, desigual e injusto, a partir de otra filosofía de vida, otra pedagogía y otra educación que incorpore dicha filosofía y pedagogía. En términos de anterioridad, debemos imaginar los rasgos constitutivos del mundo que queremos para, a continuación, negociar y, por último, imaginar los principales rasgos correspondientes a la educación transformadora necesaria para construir la sociedad deseada en el mundo previamente imaginado. En el actual cambio de época histórica, en el contexto del (des)orden neoliberal —*en crisis, pero todavía vigente*— la pedagogía

crítica estudia las relaciones dialécticas sociedad-educación para nutrir y aclarar su mandato: *viabilizar la emergencia de una educación insurgente cuya coherencia política-epistémica-ética esté en correspondencia con la coherencia filosófica de la sociedad que se quiere construir.*

Los que quieren cambiar la sociedad industrial capitalista, no podrán hacerlo desde la educación (neo)colonial que la viabilizó. Sin embargo, no debemos cambiar la educación sin imaginar y negociar los rasgos de la sociedad "otra" que se quiere construir. Si la sociedad que aspiramos fuera, por ejemplo, más justa, igualitaria, pacífica y solidaria, no sería posible construirla con la educación que viabilizó la sociedad injusta, desigual, violenta y egoísta que tenemos. En este sentido, a pesar de que debemos dejarnos contagiar por el "espíritu de Porto Alegre", como propone Immanuel Wallerstein, el lema *Otro Mundo es Posible* no es suficiente para inspirar la construcción de otra sociedad relevante, alternativa a la que está emergiendo desde la globalización neoliberal. No todo lo que es posible es relevante. El mundo que refleja los rasgos de la sociedad industrial capitalista fue posible, pero es relevante para muy pocos, por cultivar un modelo insostenible de crecimiento económico con exclusión social y deterioro ambiental.

Al lema prospectivo del Foro Social de Porto Alegre (25 al 30 de enero, 2001) urge adicionar el significado del concepto de relevancia: *Otro Mundo Relevante es Posible.* Diferentes "mundos" son posibles, pero sólo un *mundo biocéntrico y espiritual* es relevante para la vida humana y no humana. En éste, el fin no es "ser desarrollado" sino "ser feliz" con modos de vida sostenibles. La construcción de otro mundo relevante exige otra educación radicalmente diferente de la que viabilizó el mundo en el cual la humanidad es cada vez más desigual y el planeta cada vez más vulnerable. De ahí la relevancia de la pedagogía intercultural crítica para repensar la educación y transformarla a partir de otra visión de mundo y de vida. Mientras la educación liberal mira al "progreso humano" de los individuos vistos aisladamente como átomos sociales, la pedagogía intercultural crítica avanza hacia el desarrollo humano, social y espiritual colectivo, tratando a los humanos como seres sociales, cultu-

rales y espirituales que aprenden en interacción interétnica a través del diálogo intercultural y democrático, entre ellos y desde su contexto material, histórico, social, cultural y espiritual. Este aprendizaje *mediatizado por el mundo* (Paulo Freire) está ausente en la educación —*universal, mecánica y neutral*— originada por la ciencia moderna. La "educación para el desarrollo" no adopta la visión de otra sociedad justa, igualitaria, pacífica y solidaria, donde seres humanos y no humanos pueden —*en su inter-dependencia*— con-vivir en armonía, vivir la "vida" plena/en plenitud, como propone Macas (2010) cuando interpreta el significado del Sumak Kawsay (en quechua, o buen vivir) propuesto en Ecuador y del Sumaq Qamaña (en aymara, o vivir bien) propuesto en Bolivia, paradigma de vida (alternativo al paradigma de desarrollo occidental) emergente en los Andes para los pueblos del mundo.

Estos son ejemplos de reflexiones hechas a partir de la imaginación pedagógica para nutrir nuestra voluntad de cambiar el mundo. Dichas reflexiones indican que es una imposibilidad construir otro mundo relevante desde la "educación para el desarrollo"; ésta ha sido la fuente de energía política-ideológica-epistemológica para reproducir el mundo injusto, desigual, violento, egoísta y vulnerable que tenemos. Si queremos construir otro mundo, justo, igualitario, pacífico, solidario y sostenible cultivemos nuestra imaginación pedagógica para construir el "día después del desarrollo", liberándonos de clasificaciones y jerarquías (desarrollados-subdesarrollados/en desarrollo/emergentes, primer-tercer mundo) que reproducen la "idea de progreso/desarrollo asumiendo la existencia de un estado inferior de vida a superar, el "subdesarrollo", y un estado superior de vida a alcanzar, el "desarrollo". Sólo así liberaríamos finalmente nuestra voluntad de cambiar el mundo, sin la cual no podemos retar la colonialidad del poder, del saber, del ser y de la naturaleza, conceptos emergentes en América Latina preñados de indignación y esperanza para cambiar el actual estado de las cosas en la región y en el mundo.

Hacia la decolonialidad del poder, del saber, del ser y de la naturaleza en el campo del "desarrollo internacional"

> El Banco Mundial, el "Vaticano del desarrollo internacional", fue el heredero tanto de los discursos coloniales, sobre lo que vendría a ser conocido como "países del Tercer Mundo", como de funcionarios de las antiguas administraciones coloniales que estaban desapareciendo. (Ribeiro, 2008:112)

> […] la anarquía económica de la sociedad capitalista, tal como existe hoy, es, en mi opinión, la verdadera fuente del mal. (Einstein, 2009: 2)

Los conceptos de colonialidad y decolonialidad transcienden los conceptos de colonización y descolonización, facilitando insurgencias políticas y epistémicas que emergen principalmente en América Latina. El "colonialismo" se refiere a la colonización territorial por imperios de Europa occidental con la conquista del "Nuevo Mundo". Por lo tanto, la "descolonización" fue el proceso político realizado para poner fin a esta colonización —*posesión*— territorial iniciada en 1492 para viabilizar la expansión del capitalismo emergente. Sin embargo, simultáneamente hubo otro tipo de colonización: del poder, del saber, del ser y de la naturaleza. "Colonialidad" es el concepto que traduce este tipo de colonización, que sobrevivió a la colonización territorial y condiciona la geopolítica internacional y las relaciones intrarregionales en el mundo, como se tuvieran validad universal, a pesar de que fue concebida desde una realidad muy particular, los centros de poder/saber, para ser impuesta en diferentes contextos, impidiéndonos de aprender, inventando desde lo local, para que pereciéramos imitando desde lo global (Mignolo, 2000b).

Pensadores desobedientes de América Latina han concebido la colonialidad como el otro lado —*oculto*— de la modernidad occidental que instituyó y todavía sostiene, desde la conquista, los patrones de poder sobre la raza, el saber, el ser y la naturaleza. Por eso, la descolonización significó el proceso de superación de la colonización territorial —*posesión colonial*— mientras que la "decolonialidad" significa el proceso cultural de superación de la colonialidad del poder, del saber,

del ser y de la naturaleza. La decolonialidad es una especie de descolonización —*ontológica, epistemológica, metodológica y axiológica*— cultural que rompe con las cadenas mentales (culturalmente invisibles) que nos mantienen rehenes de la visión y pensamiento —*eurocéntricos/norteamericanos*— que "naturalizan" los varios patrones globales de poder que operan sobre la raza, el saber, el ser y la naturaleza. Es la coordinadora del doctorado en estudios culturales, de la Universidad Andina Simón Bolívar, sede Ecuador, quien nos aclara la emergencia y relevancia de la perspectiva decolonial:

> Un punto de partida […] se encuentra en los orígenes y el desarrollo de la modernidad y en el colonialismo y el capitalismo como sus partes constitutivas. Entendemos modernidad no como fenómeno intraeuropeo sino desde su dimensión global, vinculada con la hegemonía, periferización y subalternización geopolítica, racial, cultural y epistémica que la modernidad ha establecido desde la posición de Europa como centro. La colonialidad es el lado oculto de la modernidad, lo que articula desde la conquista los patrones de poder desde la raza, el saber, el ser y la naturaleza de acuerdo con las necesidades del capital y para el beneficio del blanco-europeo como también de la élite criolla. La modernidad/colonialidad […] sirve, por un lado, como perspectiva para analizar y comprender los procesos, las formaciones y el ordenamiento hegemónicos del proyecto universal del sistema-mundo [moderno/colonial] y, por otro lado, para visibilizar, desde la diferencia colonial, las historias, subjetividades, conocimientos y lógicas de pensamiento y vida que desafían esta hegemonía. Dentro de la colonialidad podemos distinguir [4] esferas […] de operación que, a partir de su articulación, contribuyen a mantener la diferencia colonial y la subalternización: [el poder, el saber, el ser y la naturaleza]. (Walsh, 2007: 104)

La decolonialidad desvela la génesis histórica de las premisas modernas, la intención política de los actores que crearon, diseminaron y se beneficiaron de dichas premisas, el lugar geográfico desde el cual dichos actores enunciaron sus verdades y los procesos institucionales a través de los cuales éstas fueron diseminadas, penetraron y todavía domestican nuestro imaginario, pautando la mayoría de nuestras decisiones y acciones. Para realizar una decolonialidad del poder, del saber, del ser y de la naturaleza, un camino efectivo es romper con la "educación para

el desarrollo" y construir una "educación para la vida", a partir de una pedagogía decolonial que desarrolle la "descolonización ontológica, epistemológica, metodológica y axiológica" necesaria para formar ciudadanas y ciudadanos que piensen crítica, creativa y propositivamente. La educación (neo)colonial (de)forma *seguidores de caminos*, receptores de respuestas concebidas por los "superiores" para memorización por los "inferiores", rehenes de la colonialidad del poder, del saber, del ser y de la naturaleza.

La colonialidad del poder

> América se ha revelado siempre y sigue revelándose impotente en lo físico como en lo espiritual. Estos pueblos de débil cultura perecen cuando entran en contacto con pueblos de cultura superior y más intensa. Los americanos viven como niños que se limitan a existir, lejos de todo lo que signifique pensamientos y fines elevados. (Hegel citado en Pachón Soto, 2007b: 29)

> Es necesario […] aceptar como principio y punto de partida el hecho de que existe una jerarquía de razas y civilizaciones, y que nosotros pertenecemos a la raza y a la civilización superior. La legitimación básica de la conquista de pueblos nativos es la convicción de nuestra superioridad, no simplemente nuestra superioridad mecánica, económica y militar, sino nuestra superioridad moral. Nuestra dignidad se basa en esta calidad, y ella funda nuestro derecho de dirigir el resto de la humanidad. (Jules Harmand citado en Magnoli, 2009: 28)[209]

Quijano (2000, 2001, 2007) nos brinda con su concepto de colonialidad del poder, que expresa la estructura global de poder creada por el colonizador para controlar la subjetividad de los pueblos colonizados. La invasión del imaginario del Otro y su occidentalización se dio a través de un discurso —*moderno/colonial*— que idealmente destruye el imaginario del Otro, mientras reafirma el propio. En el centro de su núcleo ideológico está la idea de raza. Existen razas superiores e inferiores, lo que da a la raza superior el derecho a la dominación y exige de

209 Jules Harmand, diplomático y administrador colonial francés justificando la "misión civilizatoria" de los imperios europeos en 1910, en Magnoli (2009: 28).

las razas inferiores la obligación de la obediencia, según el "derecho del más fuerte" criticado por Rousseau. Desde la era colonial hasta hoy, este patrón de poder —*que vincula la raza, el control del trabajo, el Estado y la generación de conocimiento*— mantiene una jerarquía de identidades sociales con el varón blanco en la cima y los indios y negros en los peldaños finales, mantenidos como identidades homogéneas y negativas (Walsh, 2007, 2008). Para eso, los imperios antiguos contaron con el apoyo de filósofos, como Immanuel Kant, y de científicos, como Karl von Linnaeus, lo que continúa siendo una práctica de los imperios modernos.

> Género original: blanco; *Primera raza: muy rubio* (Europeos) de frío húmedo; *Segunda raza: rojo cobrizo* (Americanos [los indígenas de Abya Yala, América]), de frío seco; *Tercera raza: negra* (Africanos) de calor seco; Cuarta raza: amarillo olivo (Indios [asiáticos]) de calor seco. En países cálidos el ser humano madura antes, pero no alcanza la perfección de las zonas templadas. La humanidad existe en su mayor perfección en la raza blanca. Los negros son inferiores, pero los más inferiores son los pueblos americanos [los indígenas de Abya Yala]. Los […] amarillos son los que tienen una cantidad menor de talento. (Kant citado en De Souza Silva, et al., 2006: 82, énfasis propio)

> Karl von Linnaeus, cataloguista del conocimiento del mundo natural, ha enumerado cuatro […] originales grupos humanos: *los europeos*, gobernados con base en leyes; *los americanos* gobernados por medio […] de costumbres; *los asiáticos* gobernados por la opinión; y *los africanos* gobernados con base [apenas] en lo contingente y arbitrario. (Mendieta, 1998:148, énfasis propio)

En la antigüedad ya existía una visión tripartita del mundo, África, Asia y Europa, en la cual Europa aparece como una cultura superior, visión reforzada por el relato cristiano de la Edad Media que menciona una Europa poblada por el buen Jafet, el hijo bendecido de Noé. Por eso, el discurso público del colonialismo incluyó a América como una extensión de Europa, aunque inferior, para legitimar su "progreso" (civilización) y cristianización. Con el discurso de la pureza de sangre en la España del siglo XIV, emergía la primera clasificación social de la población mundial, que al inicio del siglo XVI incluye la unión de color y raza, y permite comparar para justificar ciertos modos de vida. En

la geografía social del sistema capitalista emergente, nace una división racial del trabajo en la cual la esclavitud es la ocupación exclusiva del negro, la servidumbre es la ocupación obligatoria del indígena y el trabajo asalariado es casi un monopolio de los blancos. El Estado moderno hace la gestión de la colonialidad del poder. Así, la colonialidad del poder es una estructura hegemónica global de poder y dominación que articula raza y trabajo, espacios y personas, *de acuerdo con* las necesidades del capital y para el beneficio de la raza superior. En América Latina, las relaciones, significados y prácticas derivadas del concepto de colonialidad del poder son articulados y promovidos en el discurso del desarrollo reproducido por los sistemas formales de educación, comunicación, cooperación e innovación. Los imperios actuales ya no sienten la necesidad de disfrazar su "agenda oculta", como los representantes del gobierno de los Estados Unidos en la segunda mitad del siglo XX: "Uno de los principales objetivos de nuestro gobierno es asegurar que los intereses económicos de los Estados Unidos se extiendan en una escala planetaria" (Madeleine Albright citada en De Souza Silva, et al., 2006: 108).[210]

La colonialidad del saber

> […] quisiera empezar con una genealogía del modo como las ciencias comenzaron a pensarse a sí mismas entre 1492 y 1700 […] en esa época […] emerge el paradigma epistémico que todavía es hegemónico en nuestras universidades […] durante esta época se produce una ruptura con el modo como la naturaleza era entendida. Si hasta antes de 1492 predominaba una visión orgánica del mundo, en la que la naturaleza, el hombre, el conocimiento formaban parte de un todo interrelacionado […], con la formación del sistema-mundo capitalista y la expansión colonial de Europa esta visión orgánica empieza a quedar subalternizada. Se impuso […] la idea de que la naturaleza y el hombre son ámbitos antológicamente separados, y que la función del conocimiento es ejercer un control racional sobre el mundo […] El conocimiento ya no tiene como fin último […] la comprensión de las "conexiones ocultas" entre

210 Madeleine Albright, Secretaria de Estado de los Estados Unidos (1997-2001), hablando a los congresistas de su país, en De Souza Silva, et al. (2006: 108).

> todas las cosas, sino la descomposición de la realidad en fragmentos con el fin de dominarla. (Castro-Gómez, 2007: 81, 82)

¿Qué es conocimiento? Datos no son información, información no es conocimiento y éste no es sabiduría. "Datos" son símbolos carentes de significado; cuando estos son organizados de forma a compartir mensajes con sentido se transforman en "información". "Conocimiento" es un estado cambiante de comprensión sobre la naturaleza y dinámica de la realidad, y de aceptación de las verdades constitutivas de dicha comprensión, sobre ciertas relaciones, significados y prácticas, que uno no percibía previamente. Un nuevo saber inspira nuevas decisiones y orienta nuevas acciones vinculadas al tema o a la cuestión sobre el/la cual uno ha construido su nueva comprensión y ha aceptado sus verdades correspondientes. "Sabiduría" sólo se revela en las decisiones que uno toma y en las acciones que uno realiza bajo el conocimiento que dispone. Según un sabio del pueblo Shuar, de la Amazonía ecuatoriana, sabio es aquel que, frente a dos o más opciones en conflicto, cuando una de estas opciones es la vida, decide por la vida. La civilización occidental desarrolló mucha inteligencia pero ninguna sabiduría, porque creó y usó la bomba atómica cuya única función es destruir la vida humana y no humana. La colonialidad del saber (Lander, 2000; Mignolo, 2008) establece:

> El eurocentrismo como la perspectiva única del conocimiento, la que descarta la existencia y viabilidad de otras racionalidades epistémicas y otros conocimientos que no sean los de los hombres blancos europeos o europeizados. Esta colonialidad del saber es particularmente evidente en el sistema educativo (desde la escuela hasta la universidad) donde se eleva el conocimiento y la ciencia europeos como el marco científico-académico-intelectual. También se evidencia en el mismo modelo eurocentrista de Estado-nación, modelo foráneo que define a partir de una sola lógica y modo de conocer y bajo conceptos impuestos y poco afines con la realidad y pluralidad diversas sudamericanas. (Walsh, 2008: 137)

Es una geopolítica del conocimiento cuya hegemonía epistemológica surge del singular poder de nombrar por primera vez, crear fronteras, decidir cuáles conocimientos y comportamientos son o no

legítimos y establecer una visión de mundo dominante (Castro-Gómez, 2005b). Dicha concepción es impuesta a los colonizados para subordinar sus culturas y sus lenguas, lo cual es "violencia epistémica" para los que tienen su imaginario invadido y destruido. Para eso, inventaron la ciencia occidental, con el objetivo de crear una justificación científica del mundo y su dinámica, a partir de la visión de mundo del colonizador (Blaut, 1993). También para comparar los modos de vida de las varias razas, para justificar la noble misión de los superiores: "civilizar" —*occidentalizar*— a las inferiores.

La ciencia occidental fue creada para fundar una nueva visión de mundo. La emergencia de esta ciencia gana energía extra en el siglo XVII con Galileo unificando las nociones de física y matemática y proponiendo la experimentación sobre la naturaleza, con Descartes fundando un conocimiento mecanicista y reduccionista, y con Bacon promoviendo el método experimental y la relación del saber con el poder. Apoyados en la razón y la experimentación, los científicos juegan a ser Dios. La naturaleza puede ser controlada cuando expresada matemáticamente en la forma de leyes universales. La ciencia puede descifrar las leyes del funcionamiento de la sociedad y sus instituciones. La legitimación científica del mundo surge desde un punto de vista supuestamente universal, objetivo y neutral, que Santiago Castro-Gómez conceptúa como la *hybris del punto cero*: "Ubicarse en el punto cero es el comienzo epistemológico absoluto. Equivale a tener el poder de instituir, de representar, de construir una visión sobre el mundo social y natural reconocida como legítima y avalada por el Estado" (2005b: 25). El canon, el molde, el modelo, el patrón, el paradigma, en fin, el centro civilizado del mundo es Europa, "superior", mientras el resto es su periferia, "inferior".

Para legitimar la superioridad de unos y establecer la inferioridad de otros, los imperios de Europa occidental contaron con algunos "iluminados de alquiler", filósofos, como, por ejemplo, Kant, y científicos, como, por ejemplo, Linnaeus, que ponen su autoridad intelectual a servicio de iniciativas en las que las conclusiones ya existen antes del diagnóstico, como la clasificación social de la humanidad a partir del

criterio de raza. Estos colocaron su "credibilidad científica" al servicio de la intencionalidad político-ideológica de los imperios europeos disfrazada bajo un marco epistemológico inclinado hacia los intereses del más fuerte, los "civilizados", y en contra de la dignidad y del "ser feliz" ("buen vivir"/"vivir bien") del más débil, los "primitivos".

En América Latina, las relaciones, significados y prácticas que emanan del significado del concepto de colonialidad del saber son articulados en el "discurso del desarrollo" reproducido por sistemas de educación, comunicación e innovación eurocéntricos o centrados en el modelo norteamericano. Globalmente, esta reproducción es realizada por la "cooperación internacional" concebida por la "comunidad internacional", proceso que cuenta con la creciente participación de la "comunidad financiera" que está emergiendo como actor protagónico en este campo.

La colonialidad del ser

> No le basta al colono limitar físicamente el espacio del colonizado; el colono hace del colonizado la quinta esencia del mal. El colonizador desfigura y deforma el imaginario del colonizado. (Fanon, 2001: 35, 36)

> El proyecto de colonizar a América no tenía solamente significado local. Muy al contrario, éste proveyó el modelo de poder, o la base misma sobre la cual se iba a montar la identidad moderna, la que quedaría, entonces, ineludiblemente ligada al capitalismo mundial y a un sistema de dominación, estructurado alrededor de la idea de raza. Este modelo de poder está en el corazón mismo de la experiencia moderna. (Maldonado-Torres, 2007b: 132)

¿Qué es ser "bárbaro", "primitivo", "indio", "negro", "subdesarrollado" u "oriental"? Con el apoyo de la religión, la ciencia y la educación, la colonización cultural penetró en lo más íntimo reducto del ser y el más sagrado espacio del espíritu, intentando domesticar nuestra voluntad de cambiar al mundo e incluso amputar la voluntad de vivir. La colonialidad del ser, un concepto desarrollado por Maldonado-Torres (2007b), es la dimensión ontológica de la colonialidad que se afirma en

la violencia de la negación del Otro. El ser europeo, superior, es un ser excluyente, que no incluye la experiencia colonial de la no-Europa. La certidumbre del *ego conquiro* (yo conquisto) del conquistador (Dussel, 1990) precede la certidumbre del *ego cogito* (yo pienso) de Descartes. Los subalternos viven dominados, sin esperanza, con su vida en peligro constante, sin utopía, sin futuro. La modernidad se consolida como paradigma de la guerra, de la violencia, bajo la cual el Otro es desechable, es un mero objeto de dominio, "recurso" o "capital", una "cosa" a ser adueñada, apropiada, explotada. La colonialidad del ser "ocurre cuando algunos seres se imponen sobre otros, ejerciendo así un control y persecución de diferentes subjetividades como una dimensión más de los patrones de racialización, colonialismo y dominación" (Walsh, 2007: 105). La colonialidad del ser naturaliza la esclavitud y la servidumbre, legitima el genocidio en nombre del progreso y banaliza la violencia, la desigualdad y la injusticia. La colonialidad del ser emerge de la colonialidad del poder manejada por el Estado moderno, y de la colonialidad del saber liderada por la ciencia moderna. El ser europeo emerge junto con la invención del Otro, que puede y debe ser conquistado, domesticado y explotado. Europa creó la modernidad y su otro rostro, la *colonialidad* (Mignolo, 2008), se puso por encima de ella y se autoproclamó modelo perfecto para la humanidad. El Otro del Nuevo Mundo se encuentra en la *minoría de edad*: la incapacidad de servirse del propio entendimiento sin el tutelaje del otro. Por ejemplo, así pensaban Sepúlveda, el contradictor de Bartolomé de las Casas, cuando se refirió a los indígenas de América, y Montesquieu, cuando se refirió a los africanos, respectivamente: "Con perfecto derecho, los españoles imperan sobre los bárbaros del Nuevo Mundo e islas adyacentes, habiendo entre ellos tanta diferencia como la que va de monos a hombres" (Sepúlveda citado en Pachón-Soto, 2007a: 16). "No se concibe que Dios un ser tan sapientísimo haya puesto un alma en un cuerpo tan negro. Es imposible suponer que tales seres sean humanos" (Montesquieu citado en Pachón-Soto, 2007a: 28).

En América Latina, las relaciones, significados y prácticas inspirados en el significado del concepto de colonialidad del ser son articulados

y promovidos en el discurso del "desarrollo", reproducido por los sistemas de educación, comunicación, innovación y cooperación.

La colonialidad de la naturaleza

> [...] dijo Dios: Hagamos el hombre a nuestra imagen y semejanza; tenga él dominio sobre los peces del mar, sobre las aves de cielo, sobre los animales domésticos, sobre toda la tierra y sobre todos los réptiles que se arrastran por la tierra. (Génesis)

> Descartes, un representante del pensamiento occidental, dice que el hombre es amo y señor de la naturaleza. Es la visión del capital, el crecimiento económico, que rompe la relación del ser humano con la naturaleza y la ve como recurso, como mercancía y privatizable. En cambio, el jefe indígena de Seattle, Estados Unidos, dice algo hermoso: "La humanidad no hizo el tejido de la vida, es sólo una hebra [...] y lo que hace con la trama o el tejido se lo hace a sí mismo". Venimos de ella, vivimos en ella y somos parte de la Pachamama. (Macas, 2010: 16)

A partir de la falsa premisa de que el "hombre" creado por Dios para ejercer su dominio sobre la tierra era el "hombre occidental", los imperios occidentales que adoptaron el emergente sistema capitalista a finales del siglo XIV, redujeron la naturaleza a un depósito de "cosas" ("recursos" naturales en el pasado y "capital" natural en el presente) para su uso caprichoso, irresponsable e insostenible. Separaron el hombre de la naturaleza para que ésta fuera reducida a materia inerte, observable, controlable, predecible y usable. Este proceso continúa en pleno siglo XXI. En la conferencia Rio+20, realizada en Río de Janeiro en 2012, la Organización de las Naciones Unidas (ONU) otorgó a la "economía verde" el estatus de *paradigma de desarrollo* como el camino hacia la sostenibilidad del planeta y la erradicación de la pobreza. A través de "inversiones verdes", el capital reduce la naturaleza a "servicios ambientales" privatizables y a "bio-negocios" o "bio-*commodities*" (agua, carbono, biomasa). La "economía verde" es apenas el más reciente disfraz del "desarrollo": el lobo —*el capital*— se viste con el color de la oveja —*la naturaleza*— que quiere devorar (Lander, 2011; De Souza Silva, 2012).

Para posesionarse de la última frontera de la acumulación, la colonialidad de la naturaleza privatiza la vida y mercantiliza la existencia.

La colonialidad de la naturaleza (Walsh, 2007, 2008; Escobar, 2011) se refiere a la separación entre hombre y naturaleza, tanto bajo la noción esencialista de la naturaleza como "salvaje", por fuera del dominio humano, como bajo la división binaria cartesiana naturaleza/sociedad. Según Escobar (2011) la prevalencia de una percepción esencialista de la naturaleza la convierte en objeto de dominación y, por tanto, de control para su explotación (Escobar, 2011). Para Walsh (2008), la separación cartesiana cultura/naturaleza descarta enteramente la relación milenaria entre los seres humanos y los no humanos, los mundos espirituales y ancestrales, negando incluso la premisa de que los humanos somos parte de la naturaleza, estableciendo el dominio sobre las racionalidades culturales e intentando eliminar y controlar los modos de vida, los sentidos, los significados y las comprensiones de la vida. Como resultado, la colonialidad de la naturaleza es la colonialidad de la vida, que descarta de la esfera de la existencia lo mágico-espiritual-social (Walsh, 2008). Al establecer la colonialidad de la naturaleza, los imperios europeos prepararon el camino para la apropiación más amplia del mundo de la vida, biofísica, humana y espiritual. Como la colonialidad del poder, del saber y del ser, la colonialidad de la naturaleza también ayuda a ocultar la dicotomía superior-inferior constitutiva de la "idea de progreso/desarrollo". Bajo esta idea, un indicador de "progreso/desarrollo" es el grado de control sobre la naturaleza que una sociedad alcanza a través del uso de la ciencia y de la tecnología occidentales.

Mientras la institucionalización de la dicotomía superior-inferior resultó en la colonialidad de las cuatro dimensiones mencionadas, su implementación necesitó de una "idea" que colonizara las mentes y conquistara los corazones de líderes de todos los continentes, religiones, ideologías y orientación política. La "idea de progreso", sustituida después de la Segunda Guerra Mundial por la "idea de desarrollo", ha sido esta idea (Sachs, 1996; Dupas, 2006). Una consecuencia del éxito de dicha idea ha sido la dependencia —*de sus promotores*— de procesos

de corrupción para obtener apoyo de las sociedades usando la mentira como filosofía de negociación pública, la mentira que nutre la cultura del miedo del falso enemigo público número uno de la humanidad: el comunismo en el pasado y el terrorismo después del 11 de septiembre de 2001, así como el miedo de la "pobreza", "enfermedad social" que sólo ocurre entre los inferiores —*bárbaros, salvajes*— según la dicotomía superior-inferior. Éste es un orden planificado por el mismo Dios.

Las teorías de desarrollo y el desarrollo de las teorías

> Los esfuerzos masivos para desarrollar el Tercer Mundo [...] no fueron motivados por consideraciones [...] filantrópicas sino por la necesidad de traer el Tercer Mundo a la órbita del sistema comercial occidental para crear un mercado en continua expansión para nuestros bienes y servicios [de los Estados Unidos] y como fuente de mano-de-obra barata y materia-prima para nuestra industria. Éste fue el objetivo del colonialismo especialmente en su última fase. Existe una continuidad impresionante entre la era colonial y la era del desarrollo [...], tanto en los métodos usados para lograr sus objetivos como en las consecuencias ecológicas y sociales de aplicarlos. (Goldsmith, 1996: 253)

Ninguna teoría es neutral; está preñada de valores, intereses y compromisos porque es concebida por seres humanos influenciados por valores, intereses y compromisos dominantes en su época. Para contrarrestar las teorías hegemónicas en el campo del "desarrollo" necesitamos concebir teorías contra-hegemónicas para derrocar —y no apenas criticar— el desarrollo. No necesitamos teorías para construir "alternativas de desarrollo", sino de perspectivas transdisciplinarias para construir "alternativas al desarrollo". ¿Cómo superar un problema complejo con la visión de mundo y el pensamiento que lo generaron? La sociedad industrial capitalista está hundiéndose por su propio peso: los "problemas de desarrollo" para los cuales el mismo "desarrollo" no tiene solución. El "desarrollo" es el problema, como alerta Arturo Escobar:

> El desarrollo es un proyecto tanto económico (capitalista/imperial) como cultural. Es cultural en dos sentidos: surge de la experiencia [...] de la modernidad Europea; y subordina a las demás culturas y conoci-

> mientos, las cuales pretende transformar bajo principios occidentales. El desarrollo privilegia el crecimiento económico, la explotación de la naturaleza, la lógica del mercado y la búsquela de satisfacción material e individual por sobre cualquier otra meta. (Escobar, 2009: 26)

La institucionalización de este estado de cosas se dio con el apoyo de una educación —*religiosa, técnica, científica, humanista, eurocéntrica*— descontextualizada concebida desde la pedagogía de la respuesta que "forja" seguidores de caminos, criticada por Paulo Freire, que propone la pedagogía de la pregunta para formar constructores de caminos. Nosotros vamos a la escuela memorizar respuestas a preguntas concebidas lejos de nuestra realidad, sin nuestra participación ni compromiso con nuestro futuro. La escuela disciplinaria enseña sobre nuestra inferioridad y sobre la superioridad del Otro como parte de un fenómeno "natural". La inspiración viene de la premisa de la *Rerun Novarum* (escrita por el Papa León XIII en defensa del capitalismo y contra el Manifiesto Comunista) de que *la desigualdad y la pobreza son fenómenos naturales: unos nacen favorecidos y otros desfavorecidos*, publicada por el Vaticano, el 15 de Mayo de 1891, para enseñarnos que *los pobres nacen, no se hacen*. La complicidad de la Iglesia Católica con el proceso de colonización es más antigua; remonta al tiempo en que Rodrigo Borja tuvo su apellido cambiado para Borgia como parte del esfuerzo imperial para que fuera "electo" el Papa Alejando VI, el que inventó el Tratado de Tordesillas para dividir el "Nuevo Mundo" entre los imperios Español y Portugués, para que el tesoro del Vaticano recibiera donaciones de ambos y la Iglesia Católica se transformara en el más grande latifundista del mundo:

> La llegada a América […]; creyeron haber llegado a la India, y al ver que podían entrar en conflicto con los portugueses, al darse cuenta de que allí había habitantes en enormes cantidades, que les podían servir de mano de obra, al descubrir que había riqueza, que tenían que justificar la toma de todas esas cosas, solicitaron del Papa Alejandro VI escribir Bulas en las que decía: como él era el dueño del mundo, como representante de Dios en la Tierra, se las daba [las tierras] […] para que los [imperios] español y portugués cristianizaran o evangelizaran […],

causando el mayor genocidio que había visto la humanidad. (Proaño, 2000: 65)

Así, para revolucionar la educación debemos revolucionar primero el pensamiento pedagógico para permitir la decolonialidad de la "educación para el desarrollo" que reproduce apenas premisas amigables al sistema-mundo capitalista. Dichos educadores dependen de teorías en crisis porque fueron concebidas no "desde y para la vida" sino "*desde* y *para* el desarrollo", por ejemplo, la teoría de la modernidad, desde Estados Unidos, y la teoría de la dependencia, desde América Latina. Un caso curioso es el del Análisis del Sistema-Mundo, desarrollado por Immanuel Wallerstein, desde Estados Unidos, que no sugiere ni alternativas de desarrollo ni alternativas al desarrollo; solamente explica con lucidez excepcional la génesis histórica de la economía-mundo capitalista y su fin próximo.

Teoría de la modernización

Walter Whitman Rostow, un anti-comunista que trabajó en la Oficina de Servicios Estratégicos (OSS) de los Estados Unidos en Londres, seleccionando "objetivos enemigos" para la Fuerza Aérea de los EUA durante la Segunda Guerra Mundial, condecorado con la Legión del Mérito y nombrado miembro honorario de la Orden del Imperio Británico por su colaboración adicional con el Ministerio del Aire británico, publicó en 1960, *Las Etapas del Crecimiento Económico: Un manifiesto no-comunista* (Rostow, 1960), que se transformó en la biblia de la Teoría de la Modernización. Como se puede concluir del título del libro de Rostow, él concibió una teoría de "desarrollo" como sinónimo de "crecimiento económico", porque ésta es la estrategia única para viabilizar la acumulación ilimitada del capital. Terminada la guerra bélica, Rostow entró al Departamento de Estado y en 1947 se convirtió en el Asistente del Secretario de la Comisión Económica para Europa, un órgano de las Naciones Unidas que participó en el desarrollo del Plan Marshall. En 1966, el Presidente Lyndon Johnson lo escogió como su Consejero de Seguridad Nacional. Fue un economista con esta hoja de

vida que concibió la Teoría de la Modernización que instituyó "científicamente" la existencia de un estado inferior de vida —*tradicional, subdesarrollado*— a superar y un estado superior de vida —*moderno, desarrollado*— a alcanzar, la meta universal. A partir de la dicotomía superior-inferior, oculta en la "idea de desarrollo", Rostow dividió a las sociedades en tradicionales y modernas, y propuso un modelo evolucionista, etnocéntrico y lineal de crecimiento estructurado en siete etapas, del subdesarrollo (1a etapa) al consumo en masa (7a etapa). La "educación para el desarrollo" reproduce esta teoría de desarrollo en crisis, por su compromiso con la formación de sociedades capitalistas con economías de mercado y su falta de vínculos con la felicidad de los pueblos y la sostenibilidad de sus modos de vida.

Teoría de la dependencia

América Latina fue la cuña de la Teoría de la Dependencia, una "teoría de desarrollo". Todo empezó con la insatisfacción de analistas del desarrollo internacional, ubicados en el sur, con las explicaciones dadas por los economistas clásicos del norte para el "subdesarrollo" de los países pobres del sur. Desde premisas teóricas de la "economía del desarrollo", los economistas del norte promovían el mercado como el mejor distribuidor de los beneficios del crecimiento económico, lo que nunca ocurrió. Analistas vinculados a la Comisión Económica para América Latina y Caribe (CEPAL), entidad vinculada a la ONU, a partir de la "economía y sociología del desarrollo" (Cardoso & Faletto, 1969), argumentaron que la pobreza de los países del sur se debe a condiciones históricas que han estructurado el mercado global de tal forma que favorece a los países del norte y mantiene a los países del sur en un estado constante de "pobreza". La pobreza es asumida por esta teoría como sinónimo de "subdesarrollo" porque todo país "rico" suele ser "desarrollado", lo que es constatado con precisión por el tamaño del Producto Interno Bruto (PIB), un logro hecho posible apenas con la aplicación de la ciencia y la tecnología occidentales bajo la racionalidad del modelo industrial capitalista. Desde sus inicios, los países del sur han servido como proveedores de materia prima para los países del norte y, a cam-

bio, han sido receptores de aquellos productos terminados que ya han saturado los mercados del norte, sirviendo así como una válvula de escape para las economías desarrolladas. De esta forma, las ganancias de los países del norte se convierten en pérdidas relativas para los países del sur, y crean una relación de dependencia en la que las economías del sur, dependen de la voluntad de compra de los países del norte. De esta relación asimétrica/desigual emerge un sistema cuyo centro es constituido por los "países desarrollados", la semi-periferia por los "países en vías de desarrollo" y la periferia por los "países subdesarrollados". A partir de esta teoría, surgió el "modelo de desarrollo" de sustitución de importaciones cuyo fracaso en países latinoamericanos comprometió la validad de la teoría de la dependencia. La teoría era crítica del capitalismo internacional, no para derrocarlo sino para practicarlo de forma contenida dentro del territorio nacional, como si eso fuera posible en un sistema cuyo expansionismo no reconoce fronteras geográficas ni límites políticos, culturales, económicos, institucionales, tecnológicos, ecológicos, éticos. Dicha teoría fue inspiradora de iniciativas para crear modelos alternativos de desarrollo, entre ellos el modelo de "desarrollo endógeno": alcanzar el desarrollo, ser moderno a partir de las potencialidades internas de un país. A pesar del mérito de la valorización de las potencialidades propias de una sociedad, el desarrollo endógeno, como un modelo alternativo de desarrollo, asume la inferioridad de la *sociedad tradicional* que lo adopta y acepta con envidia la superioridad de la *sociedad —industrial capitalista— moderna* que debe emular.

El análisis del sistema-mundo de Wallerstein

> Creo que la primera mitad del siglo XXI será mucho más difícil, más inquietante y sin embargo más abierta que todo lo que hemos conocido en el siglo XX. Digo eso basado en tres premisas [...] La primera es que los sistemas históricos, igual que todos los sistemas, tienen vidas finitas. Tienen un comienzo, un largo desarrollo y [...] a medida que se apartan del equilibrio y llegan a puntos de bifurcación, un deceso. La segunda premisa es que en esos puntos de bifurcación [...] ocurren dos cosas: *inputs* pequeños tienen grandes efectos (al revés del periodo de desarrollo [...] de un sistema en que grandes *inputs* tienen efectos pequeños);

> y el resultado de esas bifurcaciones es intrínsecamente indeterminado. La tercera premisa es que el moderno sistema mundial, como sistema histórico, ha entrado en una crisis terminal y dentro de cincuenta años es poco probable que exista. (Wallerstein, 2001: 5)

Paradójicamente, la única luz importante en el horizonte teórico del fin del siglo XX, vinculada a la comprensión de la "crisis estructural del desarrollo" capitalista, fue el *Análisis del Sistema-Mundo* de Immanuel Wallerstein, un sociólogo estadounidense crítico de la economía-mundo, que incorpora pero transciende conceptos de la teoría de la dependencia, como la visión de un sistema constituido de centro, semiperiferia y periferia. La originalidad de Wallerstein reside en que su análisis articula historiografía y geopolítica, economía y cultura, y asume el sistema-mundo capitalista (imperio capitalista) como su unidad de análisis, y no el Estado, una sociedad o un país. Dicho análisis se enfrenta a la posición ortodoxa y tradicional de la "bondad" del "desarrollo económico" que produce necesariamente el comercio internacional y que repercutirá positivamente no sólo en el centro sino también en la semiperiferia y periferia. Al contrario, según Wallerstein, el sistema capitalista tiene un núcleo internacionalizado —*occidentalizado, homogeneizado*— de actividades, regiones y grupos sociales de diversos grados de importancia en cada país. Estos sectores comparten una cultura común y un modo de vida que se expresa con los mismos libros, textos, películas, programas de televisión, grupos y categorías similares de organización de familia y vida social, estilo similar de la decoración de los hogares, edificios, muebles y diseño urbano. Por esta razón, ciertas "tendencias globales" se van a encontrar dentro del Estado, de la Iglesia, de las Fuerzas Armadas, de la mayoría de los partidos políticos, de las universidades. Sin embargo, para el autor del *Análisis del Sistema-Mundo*, el sistema enfrenta una crisis —*sistémica, estructural*— terminal que erosiona su legitimidad y apunta hacia su decadencia y desaparición antes del fin de la primera mitad del siglo XXI. A pesar de más de cinco siglos del sistema, la humanidad es hoy más desigual y el planeta más vulnerable. A pesar de su contribución inmensurable para la comprensión más amplia del origen, funcionamiento y colapso del sistema capitalista,

Wallerstein está en deuda con las sociedades del mundo: no ha creado teorías alternativas a las que él critica, para hacer germinar "alternativas al desarrollo".

¿Cómo podemos revolucionar la educación que tenemos, desde una revolución pedagógica, para construir sociedades felices con modos de vida sostenibles, si los revolucionarios potenciales no disponen de teorías alternativas a las "teorías de desarrollo"? ¿Cómo transformar las sociedades latinoamericanas desde el proceso educativo, si lo que prevalece en la región es la "educación para el desarrollo", cuyo proceso de acreditación (de la educación superior) propone apenas reformarla para que sea una "educación de calidad"? ¿Por qué aplicar "calidad" a una educación que no es relevante porque reproduce la dicotomía superior-inferior? Si hacemos primero —*o sólo*— eso, legitimaremos la falsa premisa de que a la educación lo único que falta es "calidad", cuando primero deberíamos hacerla relevante para formar constructores —*y no seguidores*— de caminos, ¿qué aprenden inventando desde lo local para no perecer imitando desde lo global?

Si la educación que tenemos es irrelevante para la felicidad de los pueblos y la sostenibilidad de sus modos de vida, porque reproduce la dicotomía superior-inferior con todas sus implicaciones, y si aplicamos el modelo de calidad total a esta educación irrelevante, como propone/impone el proceso de acreditación de la educación superior en América Latina, la región contará apenas con la homogeneización de una "irrelevancia de alta calidad": la "educación para el desarrollo".

Las pedagogías de la dominación y la liberación

La educación no es universal ni neutral; tanto aporta a la dominación como a la liberación. Por ejemplo, la educación que forma ciudadanas y ciudadanos para construir una sociedad desigual, injusta y egoísta no es la misma que forma ciudadanas y ciudadanos para construir una sociedad equitativa, justa y solidaria. Por lo tanto, tampoco hay una pedagogía universal y neutral. A cada educación corresponde

una pedagogía que es su fuente de coherencia y guardiana de sus compromisos. Así, la "educación para el desarrollo" se nutre de la pedagogía de la dominación, mientras la "educación para la vida" se inspira en la pedagogía de la felicidad.

La pedagogía de la dominación en la "educación para el desarrollo"

> Una sociedad que se plantea el desarrollo como meta necesariamente se percibe a sí misma como subdesarrollada, es decir, en un estado de atraso respecto a un modelo al que se ve como universal y superior. (Agostino, 2009: 445)

> Como el progreso, el desarrollo no tiene un punto de llegada. Su atracción reside en su promesa de alcanzar justicia sin redistribución. [Sin embargo], la justicia implica cambiar los ricos, no los pobres. (Sachs, 1999: 38)

La naturaleza de la educación hegemónica no es independiente de la naturaleza de la sociedad donde opera; la naturaleza de la sociedad imaginada condiciona la naturaleza de la educación y de la pedagogía para construirla. Pensando apenas técnicamente, muchos educadores confunden la pedagogía con la didáctica, y la manejan como un conjunto de "técnicas educativas" para viabilizar el proceso de enseño-aprendizaje, sin percibir los valores, intereses y compromisos incorporados en dichas técnicas. Sin embargo, los ideólogos de un sistema educativo imaginan primero la sociedad a construir/reproducir, para concebir la educación que viabiliza el proyecto político-ideológico que es la fuente de coherencia y compromiso para su construcción. Como el escenario original imaginado fue el de una sociedad capitalista, el sistema de educación colonial incorporó valores, intereses y compromisos de actores con el poder de construir "sociedades amigables" —*ordenadas para servir*— al capitalismo. La educación para el progreso/desarrollo "naturalizó" y aún legitima la expansión inescrupulosa y la acumulación infinita del capital.

La escuela se transformó en un *lugar institucional* privilegiado de formación y disciplinamiento de *inocentes útiles*. Más allá de los con-

tenidos técnicos, las estrategias argumentativas que son constitutivas de las prácticas pedagógicas son derivadas del "discurso del progreso/desarrollo"; éste promueve las bondades de la civilización del tener —*y no del ser*— y de una sociedad de —*y no con*— mercado. Para una *sociedad de mercado*, la acumulación infinita es su fin último, el crecimiento económico es la estrategia solitaria para lograr dicho objetivo, el lucro máximo es el criterio único para orientar decisiones sobre inversiones y el binomio ciencia-tecnología es la fuente inagotable de innovaciones para el perfeccionamiento del sistema capitalista que tarde o temprano —*nunca, obviamente*— llevará paz, prosperidad y felicidad para todos a lo largo y ancho del planeta. Cualquier alternativa fuera de su racionalidad, que privilegie lo humano, lo social, lo cultural, lo ecológico y lo ético, es un "obstáculo al desarrollo"; debe ser combatido e idealmente extinguido para el beneficio de todos, como es el caso de la economía solidaria y social, que sirve a *sociedades con mercado* para que éste sirva a la sociedad, y no al revés. La economía solidaria y social emerge en comunidades que se liberan de la *sociedad de mercado* porque ésta se somete al mercado como principio rector de la vida social organizada. Éste es el núcleo duro de la pedagogía de la dominación oculta en la dicotomía "superior-inferior" que condiciona la naturaleza de la educación y rige la dinámica de su colonización cultural.

Si la "idea de desarrollo" oculta la dicotomía superior-inferior, que ordena la sociedad industrial capitalista, la "educación para el desarrollo" corresponde a las expectativas de sus ideólogos. Históricamente, para instituir el "progreso/desarrollo" como meta universal, los Estados crearon sistemas de educación cuyo mandato pedagógico es "naturalizar" dicha meta a través de la institucionalización internacional de la desigualdad, que emerge del manejo de la dicotomía superior-inferior. Si educadores asumen la premisa de que hubo "civilizados-primitivos" y que hay "desarrollados-subdesarrollados", su imaginario técnico es condicionado por un discurso educativo y unas prácticas pedagógicas que promueven la existencia de un "estado natural de subdesarrollo" a superar y de un "estado natural de desarrollo" a alcanzar. Para educadores y educandos, la educación (neo)colonial presenta el camino hacia el fu-

turo como una corrida que los "subdesarrollados" inician ya rezagados; por eso necesitan de la "ayuda" —*cooperación*— de los "desarrollados", poderosos generosos que transfieren sus "anzuelos" —*fórmulas, recetas, modelos*— para que los "inferiores" (¿nunca?) alcancen el punto de llegada. Domesticados por la filosofía de la conquista y control —*de la naturaleza y de los modos de vida de los pueblos*— que inspira la educación actual, los educadores rehenes de la filosofía educativa derivada de la dicotomía "superior-inferior" no participan de la construcción de una "educación para la vida", cuyo mandato pedagógico es construir sociedades felices con modos de vida sostenibles, a menos que hagan suyos pensamientos sabios, como estos:

> Si queremos hacer una propuesta de educación alternativa, es necesario que ésta no reitere los errores que la educación liberal repite [...] desde el siglo XIX; se hace [...] necesario que se fundamente en una pedagogía crítica [...] El pensamiento libre y el corazón solidario es parte de la tarea educativa alternativa, de la misma manera que lo es el arte. (Ordóñez-Peñalonzo, 2011: 1, 4)

> A menos que reconozcamos [las] dinámicas culturales y políticas [hoy en curso], seguiremos en una "época de cambios" dentro del desarrollismo moderno, pero no en el "cambio de época" que anuncia [el Presidente de Ecuador]. El "postdesarrollo" busca avanzar en la transición cultural de cambio de época [...], resolviendo las contradicciones entre neodesarrollismo y postdesarrollo a favor de este último. (Escobar, 2009: 30)

Sólo la decolonialidad de la educación en el contexto histórico de la institucionalización de la "idea de progreso/desarrollo" revela las premisas ontológicas, epistemológicas, metodológicas y axiológicas constitutivas del mandato pedagógico de la educación neocolonial. Dichas premisas fueron instituidas a través de un proceso histórico y cultural que las "invisibiliza" en prácticas utilizadas por educadoras y educadores que las reproducen sin ni percibirlas. Sin superar estas premisas constitutivas de la pedagogía de la dominación, muchos educadores no podrán cultivar premisas de la pedagogía que pueda liberarlos de la "idea de progreso/desarrollo" y preñar su imaginación pedagógica

de premisas preñadas de indignación y esperanza para construir el "día después del desarrollo". En América Latina prevalece la "educación para el desarrollo", pero hay señales de que eso puede ser diferente: el paradigma del "buen vivir"/"vivir bien" emergente.

La pedagogía de la liberación en la "educación para la vida"

> La crisis del desarrollo no se dirige [sólo] a los medios y las posibilidades; concierne también a la naturaleza y los fines del desarrollo [...] es preciso admitir que la crisis del desarrollo es ante todo una crisis de la razón y de la cultura occidentales pues el único modelo [de "desarrollo"] actualmente operativo en el mundo es el modelo occidental. (Domenach, 1980: 13)

> Educar es estimular el pensamiento libre e independiente [...] Pero el ser humano no es sólo intelecto. El corazón solidario se une al otro en la alegría y en el sufrimiento. Se aúna con otros para la lucha y la acción por la justicia y la paz. La solidaridad reúne a los corazones en grandes metas y ennoblece [...] luchas contra la desigualdad injusta. Convencer al educando hacia la formación de un corazón solidario es la gran meta ética de la educación. Mente libre y corazón solidario pueden hacer de nuestros jóvenes apóstoles de la libertad y actores encaminados hacia la paz, la justicia y la convivencia fraternal entre todos los seres humanos. (Osorio, 2010: 233)

La región más desigual del mundo es una de las últimas fuentes de esperanza del planeta. Al final del siglo XX, como resultado de siglos de la "idea de progreso" y décadas de la "idea de desarrollo", América Latina es la región con la peor distribución de ingreso y tierras del mundo. Al inicio del siglo XXI, nuestra región emerge como una fuente de energía crítica, creativa y propositiva hacia la construcción de otro mundo relevante para todas las formas y modos de vida. En un paisaje apocalíptico, marcado por sociedades hundiéndose entre los escombros dejados por el "progreso/desarrollo", un legado de occidente, la región responde con "la vida" al grito unísono de la humanidad y de la Pacha Mama/Madre Tierra: la esperanza de otro mundo relevante puede morir si no se hace nada —*con emoción, pasión y compromiso*— para construir un *camino biocéntrico y espiritual* hacia otro futuro relevante para la vida humana

y no humana en el planeta. En América Latina emerge un paradigma alternativo al "modelo —*occidental*—de desarrollo" industrial capitalista, el Sumak Kawsay en Ecuador, que corresponde al Sumaq Qamaña en Bolivia. Hay promisoras evidencias de que la sabiduría Maya también aporta a su construcción, desde la *Guatemala profunda* (Matul, 2012a, 2012b).

En otras regiones del mundo surgen "alternativas de desarrollo", que "re-forman" el modelo actual de crecimiento económico con exclusión social y deterioro ambiental del capitalismo neoliberal, como los paradigmas de "desarrollo sostenible", "eco-desarrollo", "desarrollo local", "desarrollo territorial", "desarrollo endógeno", "decrecimiento" y, más recientemente, el de la "economía verde" propuesto en Río de Janeiro durante la Cumbre de las Naciones Unidas sobre Desarrollo Sostenible, la Rio+20. Todos estos "modelos", independientes del adjetivo adicionado al "desarrollo", son herederos de la carga política-ideológica-epistemológica constitutiva de la génesis y trayectoria de la idea cuya invención fue dirigida a la dominación para la explotación. Teorías y modelos alternativos de desarrollo comparten la existencia de un modo de vida inferior —*el subdesarrollo*— a superar y un modo de vida superior —*el desarrollo*— a aspirar.

Sin embargo, mientras el "desarrollo" agoniza (ALAI, 2009) arrastrado por la crisis más amplia de la civilización occidental —*capitalista, patriarcal, utilitarista, racionalista y ecocida*— que lo concibió (Lander, 2010; Quijano, 2012), pensadores desobedientes de América Latina, oriundos principalmente de/o vinculados a movimientos sociales (principalmente movimientos indígenas) rompen con la geopolítica del conocimiento que establece lo relevante como algo que existe siempre en ciertos idiomas, es creado siempre por ciertos actores y nos llega siempre desde ciertos lugares, que no coinciden con nuestros idiomas, actores y lugares desde 1492. Según estos pensadores y pensadoras, eran autóctonos los constructores de caminos hacia la "buena vida" en Abya Yala, reflejando los colores, olores, sabores, sonidos y saberes de sus modos de ser, sentir, pensar, hacer, hablar, producir y consumir: los pueblos

originarios del continente. Desde 1492, caminantes foráneos destruyen los antiguos caminos y construyen otros con los colores, olores, sabores, sonidos y saberes de sus modos de ser, sentir, pensar, hacer, hablar, producir y consumir, creando violencias, desigualdades, injusticias y vulnerabilidades vinculadas a la "idea de progreso/desarrollo" legitimadora del capitalismo. Para *ser como Ellos*, fuimos de-formados como receptores del pensamiento subordinado al conocimiento autorizado por el más fuerte. Dicha idea redujo la naturaleza y el ser humano a materia mensurable, controlable y utilizable a servicio del capital cuyo expansionismo exige acceso inescrupuloso a mercados cautivos, materia prima abundante, mano de obra barata, mentes obedientes y cuerpos disciplinados, en detrimento de lo humano, lo social, lo cultural, lo ecológico y lo ético.

Sin embargo, es de las cosmovisiones ancestrales de los pueblos originarios de Abya Yala que emergen alternativas al paradigma de desarrollo capitalista. Nuestros pensadores desobedientes dicen no al "desarrollo" y sí a la vida; no aceptan la meta de "ser desarrollado" impuesta por la "comunidad internacional", sino el "ser feliz" (el buen vivir, el vivir bien) como fin propuesto desde las sabidurías ancestrales. La meta universal "ser desarrollado" asume la homogeneidad de la realidad material e homogeneiza las realidades histórica y cultural de todos los pueblos para viabilizar su modelo universal de dominación para la explotación de la naturaleza y de los pueblos tropicales. El "ser feliz" como fin es contextual, interactivo y ético; asume que nunca fuimos, no somos ni seremos "civilizados-primitivos" o "desarrollados-subdesarrollados", sino que fuimos, somos y seremos "diferentes". Después de siglos de presión para *pensar como Ellos para ser como Ellos*, la región grita indignada por justicia social, autonomía política, soberanía territorial, inclusión económica, cuidado ambiental, relaciones éticas, diálogo intercultural y respeto a las historias y saberes locales. La región reivindica para los pueblos del mundo el derecho a "ser felices en la diferencia". Se trata de un paradigma civilizatorio alternativo al de la civilización occidental, preñado de indignación y esperanza, del cual germinan ideas, valores, interpretaciones y propuestas alternativas a las derivadas de los concep-

tos y teorías de desarrollo que han comprometido la con-vivencia entre todas las formas y modos de vida en la Tierra.

Es en el continente que el pueblo Kuna, de Panamá, llamaba Abya Yala, que nace la esperanza de un futuro relevante para todas las formas y modos de vida, humana y no humana; a siglos de muerte, la región responde con la vida. Partiendo de la premisa inspiradora de que los oprimidos no deben aprender formas de adaptarse al sistema, de manejarse dentro del sistema, sino que deben derrocarlo, abriendo espacios fértiles para la emergencia de sistemas alternativos al que queremos superar, pensadores desobedientes, principalmente latinoamericanos, han desplegado un esfuerzo epistemológico sin precedentes en la historia intelectual de la región, por el número de actores comprometidos con dicho esfuerzo y por la relevancia incuestionable y el volumen creciente del conocimiento en construcción. Desde las cosmovisiones y sabidurías ancestrales, de los pueblos originarios de Ecuador y Bolivia, intelectuales indígenas y no indígenas rescatan e intentan reconstruir para el momento histórico contemporáneo el paradigma ancestral del "buen vivir"/"vivir bien" que significa: vivir "la vida plena", o vivir "la vida en plenitud", que nosotros interpretamos como el sueño colectivo de "ser feliz en la diferencia". Lo que hace a uno feliz no necesariamente hace feliz al Otro, diferente de nosotros pero que co-existe con nosotros y tiene el derecho a la vida. La felicidad no es medible ni se presta a comparaciones. El "ser feliz" es contextual, y no corresponde al "vivir mejor" occidental que reivindica ser universal. El "buen vivir" es muy diferente:

> Desde la piedra de moler [...] hasta las instancias siderales más recónditas [...], comprendemos el entramado de la vida revistiéndonos de conciencia telúrica que reconoce la unidad de la Madre Tierra; de conciencia ecológica que reconoce la unidad-diversidad de la biosfera; de conciencia de nuestro destino que reconoce la necesidad de vivir en amplitud y hermandad y que en resumen codificamos como Buen Vivir. El Buen Vivir, en el zurcido de nuestras relaciones, interpreta que la vida, la salud y la medicina descansan en la fuerza del corazón. Solamente el pulso del corazón nos permite comprender que la ciencia es inmensa pero que el espíritu humano puede avanzar siempre más adelante, como adelanto de todos los adelantos. Sucede que el Buen Vivir es la

> pauta en el desencadenamiento de relaciones entre Ciencia [saber], Poder [política] y Ética [vida]. (Matul, 2012a: 7, 8)

Obviamente, el paradigma del "buen vivir"/"vivir bien" todavía está en construcción, pues no se trata de apenas reemplazar palabras por otras, como se hizo en el Bután. Es lamentable que este país haya tenido la infeliz idea de elegir la felicidad como "medida del desarrollo"; reemplazó el Producto Interno Bruto (PIB) por la Felicidad Interna Bruta (FIB), creando un índice para medirla. El intento de "medir" todo (para que se quede comparable, controlable, predecible, manipulable, manejable), de reducir la realidad al lenguaje matemático, es una herencia de la ciencia moderna que matematizó la vida y redujo la existencia a números sin significados.

Conclusión

> [...] la historia que es cruel con los vencidos suele ser también vengativa con los vencedores. Las consecuencias de esa colonización cultural no fueron solamente terribles para los "indios" y para los "negros". Ellos fueron obligados a la imitación, a la simulación de lo ajeno y a la vergüenza de lo propio. Pero nadie pudo evitar que ellos aprendieran pronto a subvertir todo aquello que tenían que imitar o venerar, los dominados aprendieron primero a dar significado y sentido nuevos a los símbolos e imágenes ajenos y después transformarlos y subvertirlos. (Quijano, 2001: 125

> [Nuestra visión pedagógica] no puede continuar con el pensar calculador colmado en números y datos, tampoco podemos perpetuar nuestra evasión a la definición ontológica de nuestras naciones. [Debemos superar] los principios mecanicistas del siglo XVIII, y volver al encaje con la familia, la sociedad, la historia, el aprendizaje, la creatividad, los sentimientos, las cosmogonías y la naturaleza [...] volver a la inspiración individual y colectiva que sólo puede aportar el sentido espiritual más ennoblecido, al que podemos llegar ensanchando la razón por la vía de la pregunta, del misterio, de lo sagrado y de la pasión. (Matul, 2012a: 4)

Falsas premisas —*verdades*— generan falsas promesas y soluciones inadecuadas. Si toda acción humana refleja la premisa que inspira dicha iniciativa, incluso una política pública, un plan, un programa, un

proyecto, una propuesta de cambio, entonces cada individuo, familia, comunidad, sociedad, gobierno, debería revisar las premisas que inspiran sus iniciativas porque, en muchos de los casos, nosotros generalmente no estamos conscientes de cuáles son las verdades que son la fuente de inspiración de la mayoría de nuestras acciones. Dichas verdades son culturales y, por eso, son invisibles para los que las cultivan a lo largo de su historia de vida, pues se quedan "naturales". Por ejemplo, ésta es la razón por la cual la pobreza en el mundo jamás será erradicada. Es que la mayoría de los programas de "combate a la pobreza" se inspiran en la falsa premisa de que *para erradicar la pobreza basta trabajar con los que ya son pobres*. Eso es falso, porque asume que *los pobres nacen, no se hacen*, que *la pobreza es un fenómeno independiente* y, por tanto, puede ser manejado de forma independiente. Obviamente, las y los ideólogos globales de la "erradicación de la pobreza" no tienen la intención de realmente erradicar el fenómeno.

Todo lo contrario; son guardianes del proceso de expansión y acumulación del capital, y saben muy bien que la pobreza es un sub-fenómeno del fenómeno más amplio de producción, acceso, distribución y apropiación de la riqueza. Para que este proceso asimétrico, desigual e injusto no sea cuestionado como la causa profunda de la pobreza, ellas y ellos promueven y defienden la falsa premisa de que para erradicar la pobreza basta saber quiénes son los pobres, cuántos son, dónde están, qué necesitan, cómo llegar a ellos y cómo ser eficientes en el proceso. Eso asegura que los "inocentes útiles" involucrados en la "noble misión" de erradicación de la pobreza no sospechen de la verdadera causa profunda del fenómeno. En síntesis, si queremos mejorar la vida de los que ya son pobres, trabajemos con ellos; sin embargo, si quisiéramos realmente, honestamente, éticamente, erradicar la pobreza, deberíamos trabajar con la riqueza. Finalmente, si la mayoría de nuestras premisas —*verdades*— han sido históricas y culturalmente establecidas a partir y alrededor de la "idea de progreso/desarrollo", lo más urgente y relevante en el contexto del actual cambio de época histórica, para la construcción de otro futuro relevante para todas las formas y modos de vida humana y no humana, es la descolonización del pensamiento, o sea,

la de-colonialidad del poder, del saber, del ser y de la naturaleza, cuyas huellas están ocultas bajo los "colores modernos" usados para pintar la "idea de progreso/desarrollo".

La colonización cultural intentó amputar nuestra voluntad de cambiar el mundo, razón por la cual el que descoloniza su pensamiento debe actuar como un sembrador que siembra semillas en la forma de ideas y premisas preñadas de indignación y esperanza. Son los indignados los que más rápidamente comprenderán la necesidad de realizar la descolonialidad de su pensamiento, si quieren contribuir a la decolonialidad de la historia, la educación, la economía, el Estado, la agricultura, la salud o cualquier otro campo de interés de la sociedad. También necesitamos de los que entienden que la humanidad no puede vivir sin esperanza de otro mundo relevante, y se preguntan diariamente: ¿qué hacer para que no muera la esperanza de un mundo en que quepa todos los mundos, un mundo donde la vida sea la fuente, centro y fin de la "cultura del cuidado" con el Otro?

Los que aspiran a construir una pedagogía de la felicidad en una educación para la vida cultivan la mente crítica de los filósofos, el corazón sensible de los poetas, el coraje ético de los justos y el espíritu solidario de los que aceptan la inter-dependencia de todas las formas y modos de vida humana y no humana en el entramado cósmico cambiante. La pedagogía de la felicidad sólo es posible para los que deciden construir una "educación para la vida". Esta educación incluye varios giros paradigmáticos, que corresponden al ejercicio de la innovación de la innovación, o sea, realizar giros cualitativos en la forma de innovar, iniciando una jornada epistemológica con implicaciones ontológicas, metodológicas y axiológicas: (a) de la civilización del tener a la civilización del ser, (b) de los proyectos de desarrollo de comunidades a los proyectos de vida comunitarios, (c) del compromiso exclusivo con la eficiencia a la prevalencia de la suficiencia, (d) del trabajo competitivo al trabajo cooperativo, (e) del individualismo antropocéntrico a la solidaridad biocéntrica y espiritual, (f) de la dictadura de la razón a la prevalencia de la emoción y del amor, (g) de la prevalencia de la competencia

a la búsqueda de la con-vivencia, (h) de la larga noche del "desarrollo" al "día después del desarrollo". Realizar estos giros paradigmáticos requiere mucha emoción colectiva, porque sin emoción no hay pasión, y sin pasión no hay compromiso.

Un sueño es una poderosa fuente de emoción. Si nosotros pasáramos a soñar con el "día después del desarrollo", el día a partir del cual pensaremos como nosotros para ser nosotros mismos, el día en que el pensamiento ya no esté subordinado al conocimiento autorizado por el más fuerte, el día a partir del cual el fin sea "ser feliz" y no "ser desarrollado", este sueño soñado por muchos, sería una poderosa fuente de emoción, pasión y compromiso colectivos. Sería el inicio de otra realidad en la cual la vida —*y no el "desarrollo"*— sería la fuente, centro y fin de la educación, la comunicación, la cooperación, la innovación. Pero este sueño debe empezar necesariamente desde la educación, el sistema que una sociedad dispone para transformar su realidad, si éste es revolucionado con la pedagogía de la pregunta. No será fácil —*pero no es imposible, desde abajo*— construir una "educación para la vida" desde la "pedagogía de la felicidad". La globalización neoliberal reordena el mundo para el desarrollo y no para la vida. En América Latina, los sistemas de educación, comunicación, cooperación e innovación "para el desarrollo" continúan su abominable misión de reproducir el más grave crimen occidental: el lavado de cerebro de las nuevas generaciones para que éstas acepten que la meta de su sociedad es "ser —*una sociedad capitalista*— desarrollada", y se olviden del derecho de todos los pueblos a una "vida plena y feliz en la diferencia". ¿Hasta cuándo? ¿A qué costo?

Capítulo 15

APRENDER LIBERTAD

Gustavo Esteva

El 21 de diciembre de 2012 unos 40.000 zapatistas marcharon silenciosa, ordenada y pacíficamente por las mismas ciudades de Chiapas, en el sur de México, que ocuparon en su levantamiento del primero de enero de 1994. Dejaron un escueto mensaje: "¿Escucharon? Es el sonido de su mundo derrumbándose. Es el del nuestro resurgiendo. El día que fue el día, era noche. Y noche será el día que será el día".

Poco después empezó a circular una catarata de comunicados para anunciar el curso "La libertad según los zapatistas", que tendría lugar del 11 al 16 de agosto de 2013. Los comunicados explicaron que los maestros del curso no serían profesores certificados y se carecería de pedagogos expertos. No se cumpliría ninguno de los requisitos formales de un salón de clases o un espacio académico. No se trataría de aprender sobre el mundo sino del mundo, y de aprender de aquell@s que están haciendo el mundo nuevo.

Hace tiempo los zapatistas observaron que cambiar el mundo era muy difícil, quizás imposible; lo que era posible, en cambio, era hacer un mundo nuevo. Serían maestr@s en el curso quienes estén haciendo ese mundo sin explotación ni clases sociales, sin opresión ni jerarquías (salvo la del servicio a otros) y en que se ha quebrado a fondo la men-

talidad patriarcal y sexista; un espacio que ya no es utopía, porque tiene su lugar en el mundo.

Lo más difícil sería el contenido del curso: la libertad.

La palabra produce inmediata asociación con quienes la han perdido, y genera solidaridad con quienes están en la cárcel. Sin duda hay que ocuparse y preocuparse por ell@s, en su mayoría inocentes. Debemos mostrar la profunda injusticia de que se les encarcele mientras los verdaderos culpables del horror que nos rodea se pasean impunemente por las calles.

Pero el curso no trataría de esa libertad. Hace un par de años el poeta John Berger observó que si se viera forzado a usar una palabra para expresar lo que pasa en el mundo pensaría en “prisión”. En ella estamos, incluso quienes pretendemos estar libres. La escuelita de los zapatistas, como ell@s la llamaron, trataría de mostrar qué es la libertad para ell@s. Así, quizás, podríamos aprender a ver nuestras propias rejas.

Tuvo lugar el curso. Quienes tuvimos el privilegio de asistir a él descubrimos que cumplió más de lo prometido.

Fueron nuestros maestros y maestras miles de “bases de apoyo” zapatistas, particularmente jóvenes y jóvenas, que compartieron con nosotros la experiencia vivida de conquistar la libertad. Cada un@ de nosotr@s, l@s estudiantes, tuvimos un *votán*, un guardián o guardiana, que no sólo se ocupaba de atendernos y cuidarnos, sino que era también tutor(a) pedagógic@ para resolver nuestras dudas, ampliar información y guiarnos en la lectura de los libros de texto y en otras actividades.

Aunque sólo hayamos pasado el primer nivel aprendimos mucho. Aprendimos de palabras, por ejemplo, de las nuevas categorías creadas en la lucha por la libertad. Sabemos ahora que hay cosas **que son de por sí;** la resistencia, por decir algo, no empezó con los zapatistas, pues ya **de por sí** abuelos y abuelas estaban en resistencia y habían guardado la experiencia en sus corazones. Aprendimos que hay un **modo** zapatista, enteramente transparente pero difícil de entender o definir, porque es muy

otro modo. Aprendimos de los **partidistas,** un genérico eficaz para aludir a esa fauna que se pretende diversa pero donde todos se comportan de la misma manera: nos explicaron que son herman@s confundid@s que se siguen creyendo los cuentos del mal gobierno y de los capitalistas. Aprendimos cómo se construye la autonomía, cómo los trabajos, cómo toda auténtica resistencia no es sólo aguantar sino construir algo nuevo, cómo es la organización…

Pero faltaron palabras porque presenciamos novedades radicales que no salieron de libros, rollos o ideologías, sino de la práctica, y son empeños de imaginación… Creo que no tiene precedente histórico, por ejemplo, el proceso de transferencia ordenada y coherente de poder de los mandos político-militares. El que éstos acumularon cuando las bases de apoyo se los dieron para organizar el levantamiento de 1994 les ha sido paulatinamente devuelto, a medida que la gente, el pueblo, asumió plenamente el régimen de decisiones en todos los niveles de autonomía y gobierno. Se construyó desde abajo una forma de vivir y gobernarse en que se ejerce cotidianamente el poder político y la democracia radical. Los mandos se mantienen atentos, listos a prestar su apoyo si se requiere y a plantear iniciativas.

Habrá seguramente la tentación de traducir lo aprendido organizando cursos, convirtiendo la experiencia en un paquete de conocimientos y habilidades para transferir a otros. Quien lo intentara descubriría pronto que así traicionaría el sentido, estilo e intención de la escuelita zapatista. No nos invitaron para educarnos en una doctrina y mucho menos para tirarnos línea. Nos compartieron una experiencia vivida, cuya sustancia común sólo puede existir en la diversidad. El desafío no consiste en reducir todo eso a discurso formal, más o menos técnico, sino en reproducir a la manera de cada quien esta forma de contagio. Pero esto exige tiempo, para elaborar la experiencia y preparar terreno fértil en que prospere la flor de la autonomía.

El sábado 17 de agosto, cuando estábamos aún aturdid@s por las emociones de la escuelita, vimos llegar a los delegados del Congreso Nacional Indígena para un encuentro muy otro que tuvo lugar durante

el fin de semana. Parecía que la sabiduría del Tata Juan Chávez, un gran dirigente purépecha que murió hace un par de años, se derramaba sobre el inmenso auditorio en que escuchamos por muchas horas la voz de pueblos indios de todo el país que impartieron generosamente su cátedra, la que desde ahora será un homenaje vivo y constante al Tata.

Fue abrumador escuchar la enumeración interminable de despojos y agresiones. Los nombres de los protagonistas y la materia del despojo cambiaban de un lugar a otro. Pero se trataba del mismo crimen: una guerra contra la subsistencia librada por las corporaciones capitalistas, a veces tras la fachada de un cacique o un terrateniente y siempre con la participación activa y la complicidad abierta del gobierno y los partidos.

Aún más impresionante fue constatar el común denominador de casi todas las intervenciones: una resistencia combativa, articulada y vigorosa, al librar con energía y dignidad esta batalla en que no sólo defienden sus territorios, sus formas de vida y de gobierno y sus tradiciones, sino que luchan por la supervivencia misma de tod@s nosotr@s.

En suma, agotad@s tras esta semana intensa que por momentos parecía interminable, agobiad@s por el peso de un aprendizaje que trae consigo el deber de compartirlo, regresamos a nuestros lugares llenos de esperanza. Bebimos hasta saciarnos en esta fuente de inspiración. Aprendimos también que cada quien a su modo podremos hacer lo que nos toca, tan diverso como todos nuestros mundos. Podremos construir un mundo en que tod@s cabremos. Se destrabarán inercias, parálisis y temores. Estamos en marcha.

San Pablo Etla, agosto 2013

BIBLIOGRAFÍA

ACOSTA, Alberto

2011 El Buen Vivir en el camino del post-desarrollo: Algunas reflexiones al andar. En G. Weber (Coord.), *Debates sobre Cooperación y Modelos de Desarrollo: Perspectivas desde la sociedad civil en Ecuador*. Quito: Centro de Investigaciones CIUDAD, Observatorio de la Cooperación al Desarrollo en Ecuador.

ADORNO, Rolena

1981 On pictorial language and the typology of culture in a New World Chronicle. *Semiótica* 36 (1-2), 51-106.

AGOSTINO, Ana

2009 Alternativas al Desarrollo en América Latina. ¿Qué pueden aportar las universidades? *ALAI-América Latina en movimiento* 445, junio, 14-17.

ALAI

2009 La Agonía de un Mito: ¿Cómo reformular el "desarrollo"? *ALAI-América Latina en movimiento* 445, junio.

2011a El Cuento de la Economía Verde. *ALAI-América Latina en movimiento* 468-469, septiembre-octubre.

2011b Sumak Kawsay: Recuperar el sentido de la vida. *ALAI-América Latina en movimiento* 452, febrero.

ALBÁN ACHINTE, Adolfo

1999 *Patianos allá y acá. Migraciones y adaptaciones culturales 1950-1997.* Popayán: Ediciones Sol de los Venados, Comité Sembradores Culturales, FUNDECIMA, Fundación Pintap Mawa.

2006 Arte, docencia e investigación. Ponencia presentada en el IV Encuentro Arte y Educación, Institución Educativa la Pamba-Popayán. (En prensa.)

2007 El acto creador como pedagogía emancipatoria y decolonial. Ponencia/performance presentada en el V Seminario de Formación Artística: Encuentro con la Creatividad, el Arte y la Educación, 10 al 12 de octubre, Institución Educativa La Pamba, Popayán-Colombia. (En prensa.)

2008a El acto creador como pedagogía crítica decolonial. Ponencia/performance presentada en la cátedra interdisciplinaria "Creación en el campo del arte", Facultad de Artes de la Universidad Distrital "Francisco José de Caldas", Bogotá.

2008b ¿Interculturalidad sin decolonialidad? Colonialidades circulantes y prácticas de re-existencia. En A. Grueso Bonilla & W. Villa (Eds.), *Diversidad, interculturalidad y construcción de ciudad*. Bogotá: Alcaldía Mayor de Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional.

ALMARIO, G. Oscar

2001 Tras las huellas de los renacientes. Por el laberinto de la etnicidad e identidad de los grupos negros o "afrocolombianos" del Pacífico sur. En M. Pardo (Ed.), *Acción colectiva, estado y etnicidad en el Pacífico colombiano.* Bogotá: Instituto Colombiano de Antropología e Historia ICAH.

ALEXANDER, Jaqui

2005 *Pedagogies of Crossing. Meditations on Feminism, Sexual Politics, Memory, and the SacrEd.* Durham, NC: Duke University Press.

ALSOPP, Richard

1996 *Dictionary of Caribbean English Usage. New York: Oxford University Press.*

ÁLVAREZ, Sonia E.

2007 La política de lugar, el lugar de la política: Algunas reflexiones hacia el futuro. En W. Harcourt & A. Escobar (Eds.), *Las mujeres y las políticas del lugar*. México: UNAM.

AMIN, Samir

2009 Introducción: Frantz Fanon en África y Asia. En F. Fanon, *Piel negra, máscaras blancas.* Madrid: Akal.

ANDERSON, James D.

1988 Ex-Slaves and the Rise of Universal Education. En J. Anderson, *The Education of Blacks in the South, 1860-1935.* Chapel Hill: University of North Carolina Press.

ANDERSON, Robert Nelson

1996 *The Quilombo of Palmares: A New Overview of a Maroon State in Seventeenth-Century Brazil. Journal of Latin American Studies 28 (3), 545-566.*

ANGOLA, M.

s/f Invisibilidad y representación. El viaje a través de las imágenes. En *Exposición Viaje sin mapa: Representaciones afro en el arte colombiano contemporáneo.* Recuperado de: http://www.lablaa.org/calendario/adjuntos/Texto_Angola.doc. (Consultado: 18/11/2008.)

ARONOWITZ, Stanley

1994 Birthrights. En S. Aronowitz, *Dead Artists Live Theories.* New York: Routledge.

ARRIEN, Víctor

1926 *La Cruzada Nacional Pro-Indio.* La Paz: Escuela Tipográfica Salesiana.

ATTALI, J., Castoriadis, C., Domenach, J.-M, Massé, P., & Morin, E.

1980 *El Mito Del Desarrollo.* Barcelona: Kairós.

AUGIER, Angel

1976 *Nicolás Guillén: Prosa de Prisa, 3 vols. La Habana: Editorial Arte y Literatura.*

BAIRROS, Luiza

1996 Orfeu E Poder: Uma Perspectiva Afro-Americana Sobre a Política Racial No Brasil. *Afro-Asia* 17, 173-86.

BARONNET, Bruno
2012 *Autonomía y educación indígena. Las escuelas zapatistas de la Selva Lacandona de Chiapas, México.* Quito: Editorial Abya-Yala.
2011 Autonomía educativa zapatista: Hacia una pedagogía de la liberación india en Chiapas. *Em Aberto* 24 (85), 127-144. *Educação do Campo: Avanços e Desafios na Construção de Paradigma. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais,* Brasilia.
BASKIN, Wade (Ed.)
1972 *Jean-Paul Sartre: Essays in Existentialism.* New York: Citadel Press.
BATISTA MEDINA, José Antonio
2006 Economía cultural: Elementos para un análisis cultural de lo económico y para una crítica de la economía (ortodoxa). *Porik An*, 10, 123-156. Universidad del Cauca, Popayán.
BAUTISTA, Rafael
2009 Bolivia: Del Estado colonial al Estado Plurinacional. Argenpress.info. Argentina, 21 de enero.
BAY, Mia
2000 *The White Image in the Black Mind.* New York: Oxford University Press.
BELL, Richard H.
1998 *Simone Weil: The Way of Justice as Compassion.* Boulder: Roman & Littlefield.
BENNET, Herman
2000 *The Subject in the Plot: National Boundaries and the "History" of the Black Atlantic. African Studies Review 43 (1), 47-68.*
BHABHA, Homi
1999 *O local da cultura.* Belo Horizonte: UFMG.
BIRD-DAVID, Nuri
2004 Las economías: una perspectiva económico cultural. *Porik An* 9, 99-130.
BLASSINGAME, John
1979 *The Slave Community: Plantation Life in the Ante-Bellum South.* New York: Oxford University Press.
BLOC, Ernest
1996 *The Principle of Hope.* Cambridge: MIT Press.
BONIL, Katherine
2006 Reseña de *La hybris del punto cero. Ciencia, raza e Ilustración en la Nueva Granada 1750-1816* de Santiago Castro-Gómez. *Historia Crítica* 32, julio-diciembre, 334-359.
BOURDIEU, Pierre
1977 *Outline of a Theory of Practice.* New York: Cambridge University Press.
BRATHWAITE, Edward Kamau
1973 *The Arrivants: A New World Trilogy. London: Oxford University Press.*
BRISKIN, Linda, & Coulter R.
1992 Feminist Pedagogy: Challenging the Normative. *Canadian Journal of Education* 17 (3), 249.

CABILDO INDÍGENA DE GUAMBIA

2007 *Misak Ley. Por la defensa del derecho mayor, patrimonio del pueblo Misak.* Territorio Wampia-Silvia. Manuscrito.

2010 Iben namuiguen y ñimmeray guacha. Por la defensa del patrimonio del pueblo Misak y los demás pueblos. Territorio Wampia-Silvia: Cabildo Indígena de Guambia. Manifiesto guambiano. (Originalmente publicado en 1980.)

CAICEDO ORTIZ, J. A.

2008 Historia oral como opción política y memoria política como posibilidad histórica para la visibilización étnica por otra escuela. *Revista Educación y Pedagogía* 20 (52), 27-42.

CALDEIRA, Teresa P. R.

2000 *City of Walls: Crime, Segregation, and Citizenship in Sao Paulo*. Berkeley: University of California Press.

CAMNITZER, L.

1995 Reflexiones sobre pedagogía. En *Memorias, Seminario taller nuevas tendencias en la enseñanza del arte.* Santiago de Cali: Instituto Departamental de Bellas Artes.

CANDAU, Joël

2002 *Antropología de la memoria.* Buenos Aires: Editorial Claves.

CANDAU, Vera Maria Ferrão

2001 Multiculturalismo, Interculturalidade e Democracia. *Revista Nuevamerica/ Novamerica*, 4-15.

2005 Diferença(s) e Edcação: Aproximações a partir da perspectiva intercultural. *Revista Educação* 1, 1.42. PUC, Río de Janeiro.

CARDOSO, Fernando Henrique, & Faletto, Enzo

1969 *Dependencia y Desarrollo en América Latina.* México, D.F.: Siglo XXI.

CARNEIRO, Sueli

2000 Uma Guerreira contra o Racismo. *Caros Amigos* 3 (35), 24-29.

CARTER, Aaron

1972 *The American Slave: A Composite. Arkansas Narratives,* vol. 10, parte 3. Editado por G. R. Rawick. Wesport, CT: Greenwood Publishing.

CASSIRER, Ernst

1955 *The Philosophy of Symbolic Forms: Mythical Thought.* New Haven: Yale University Press.

CASTILLO, E., & Caicedo, J. A.

2008 Indígenas y afrodescendientes en la universidad colombiana: Nuevos sujetos, viejas estructuras. *Cuadernos Interculturales* 6 (10): 62-90.

CASTORIADIS, Cornelius

1990 *Le monde morcelé. Les carrefours du labyrinthe III.* París: Seuil.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago

2005a Ciencias sociales, violencia epistémica y el problema de la «invención del otro». En E. Lander (Comp.), *La colonialidad del saber: Eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas.* Buenos Aires: CLACSO.

2005b *La Hybris del punto cero. Ciencia, raza e ilustración en la Nueva Granada (1750-1816)*. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana.

2007 Decolonizar la Universidad: La hybris del punto cero y el diálogo de saberes. En S. Castro-Gomez & R. Gosfroguel (Eds.), *El Giro Decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global.* Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago, & Grosfoguel, R. (Eds.)

2007 *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global.* Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, Universidad Central, IESCO, Siglo del Hombre Editores.

CAVE, David

1993 *Mircea Eliade's Vision for a New Humanism.* New York: Oxford University Press.

CENDALES, Lola, Torres, F., & Torres, A.

2004 Uno siembra la semilla pero ella tiene su propia dinámica. Entrevista a Orlando Fals Borda. Recuperado de: www.dimensioneducativa.org.co/biblioteca.shtml.

CÉSAIRE, Aimé

1972 *Discourse on Colonialism. New York: Monthly Review Press.*

1983 *Aimé Césaire: The Collected Poetry. Berkeley: University of California Press.*

2006 *Discurso sobre el colonialismo.* Madrid: Akal.

CHOQUE CANQUI, Roberto

1985 Sociedad República del Collasuyo. *Chitakolla* 25. La Paz.

1986 *La masacre de Jesús de Machaca.* La Paz: Chitakolla.

1992 La escuela indigenal. La Paz (1905-1938). En R. Choque Canqui, et al., *Educación indígena: ¿Ciudadanía o colonización?* La Paz: Aruwiyiri.

CHOQUE CANQUI, Roberto, & Quisbert, C.

2006 *Educación indigenal en Bolivia. Un siglo de ensayos educativos y resistencias patronales.* La Paz: UNIH-Pakaxa-Ibis.

CHOQUE CANQUI, Roberto, et al.

1992 *Educación indígena: ¿Ciudadanía o colonización?* La Paz: Aruwiyiri.

CHOQUE CANQUI, Roberto, & Ticona Alejo, E.

1996 *Jesús de Machaqa: La marka rebelde. Sublevación y masacre de 1921*, vol. 2. La Paz: CIPCA/CEDOIN.

CLAURE FUENTES, Karen

1986 *Las escuelas indigenales: Otra forma de resistencia comunaria.* La Paz: Hisbol.

CLIFFORD, James

1997 *Routes: Travel and Translation in the Late Twentieth Century. Cambridge: Harvard University Press.*

COLE, Thomas

1972 *The American Slave. A Composite. Texas Narratives,* vol. 4, parte 1. Editado por G. R. Rawick. Westport, CT: Greenwood Publishing.

COLLINS, Patricia Hill
1990 *Black Feminist Thought: Knowledge, Consciousness, and the Politics of Empowerment*. New York: Routledge.
2000 *Black Feminist Thought: Knowledge, Consciousness, and the Politics of Empowerment*. 2a ed. New York: Routledge.
COMBES, Isabelle
2005 *Etno-historias del Isoso. Chané y chiriguanos en el Chaco boliviano (Siglos XVI a XX)*. La Paz: IFEA-PIEB.
CONDORI CHURA, Leandro, & Ticona Alejo, E.
1992 *El escribano de los caciques apoderados. Kasikinakan, puriranakan qillqiripa*. La Paz: Hisbol/Thoa.
CONE, James H.
1999 *God of the Oppressed*. New York: Seabury Press.
1991 *The Spiritual and the Blues*. New York: Seabury Press.
CONNER, Kimberly Rae
2000 *Grace: Liberating Theology in the Slave Narrative Tradition*. Urbana: University of Illinois Press.
CORAGGIO, José Luis
2002 La economía social como vía para otro desarrollo social. Recuperado de: http://www.riless.org/biblioteca_desarrollo.shtml?cmd%5B223%5D=x-223-44b6fb93b90d3b4f91bf0b998a75c413. (Consultado: 15/02/2012.)
CORNELIUS, Janet Duitsman
1991 *When I Can Read My Title Clear: Literacy, Slavery, and Religion in the Antebellum South*. Columbia: University of South Carolina Press.
CORRAL ZAMBRANA DE SÁNCHEZ, Fidelia
1944 *Bolivianas contemporáneas*. Cochabamba: (s.n.).
CORREIA LEITE, José, *Cuti*
1992 *…E disse o velho militante José Correia Leite. São Paulo: Secretaría Municipal de Cultura.*
CORTEN, André (Ed.)
2006 *Les frontières du politique en Amérique latine. Imaginaires et émancipation*. París: Karthala.
COTTINGHAM, John
1998 *Philosophy and the Good Life*. Cambridge: Cambridge University Press.
CRIC, Consejo Regional Indígena del Cauca
2008 *Plan de vida regional de los pueblos indígenas del Cauca. Reconstruir el pasado para vivir el presente y reafirmar el futuro*. Popayán: CRIC.
CRISTANCHO, R.
2007 Viaje sin mapa. Presentado en el 7mo Encuentro Internacional Medellín, Prácticas Artísticas Contemporáneas, enero a junio. Recuperado de: htpp://www.encuentromedellin2007.com/?q=node/1387. (Consultado: 25/11/2008.)
CUEVAS MARÍN, Pilar
2005 La reconstrucción colectiva de la historia: Una contribución al pensamiento crítico latinoamericano. En Walsh, C. (Ed.), *Pensamiento crítico y matriz*

(de)colonial reflexiones latinoamericanas. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar, Ediciones Abya-Yala.

CURETON, Milling

1972 *The American Slave: A Composite. Texas Narratives*, vol. 4, parte 1. Editado por G. R. Wawick. Westport, CT: Greenwood Publishing.

CUSICANQUI, Silvia

2011 Pensar-actuar decolonial desde el Sur: Andares, avances y desafíos. Presentado en el Encuentro Internacional, Universidad Andina Simón Bolívar, julio, Quito.

DA COSTA E SILVA, Alberto

2007 Como os africanos civilizaram o Brasil. *Vozes da África*, *Biblioteca Entrelivros* 6 (marzo), 64-69. Sao Paulo: Duetto Editorial.

DA SILVA, Benedita

1997 *An Afro-Brazilian Woman's Story of Politics and Love.* Monroe: Food First Books.

DARDER, Antonia

2002 *Reinventing Paulo Freire: A Pedagogy of Love.* Boulder, Colorado: Westview Press.

DAVIES, Carole Boyce

1994 *Black Women, Writing and Identity*. New York: Routledge.

DAVIS, David Brion

1983 Review of Orlando Patterson, Slavery and Social Death. *New York Review of Books* 30, 17 de febrero.

DAVIS, Charles T, & Gates, H. L., Jr. (Eds.)

1985 *Slave Narratives.* New York: Oxford University Press.

DE OLIVEIRA, Luiz Fernandes

2007 Concepções docentes sobre as relações étnico-raciais em educação e a lei 10.639. *Anais da 30ª Reunião da ANPED.* GT: Didática.

DE OTO, Alejandro

2006 Apuntes sobre historia y cuerpos coloniales: Algunas razones para seguir leyendo a Fanon. *Nepantla. Worlds and Knowledges Otherwise.* Otoño.

DE SOUSA SANTOS, Boaventura

1997 Programa de Fortalecimiento de la Economía Tradicional. Documento preparado para el X Congreso del CRIC, Silvia-Cauca.

1998 *De la mano de Alicia. Lo social y lo político en la posmodernidad.* Bogotá: Ediciones Uniandes.

2006a *Crítica de la razón indolente. Contra el desperdicio de la experiencia.* Bilbao: Editorial Desclée De Brouwer, S.A.

2006b *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social.* Buenos Aires: CLACSO.

2006c *Sembrar otras soluciones. Los caminos de la biodiversidad y de los conocimientos rivales.* Caracas: Ministerio de Ciencia y Tecnología.

2007 Para além do Pensamento Abissal: Das linhas globais a uma ecologia de saberes. *Revista Crítica de Ciências Sociais* 78, octubre, 3-46.

2009 *Una epistemología del sur*. México: CLACSO, Siglo Veintiuno Editores.

DE SOUZA SILVA, José

2011 *Hacia el "Día Después del Desarrollo": Descolonizar la comunicación y la educación para construir comunidades felices con modos de vida sostenibles.* Asunción: ALER, SICOM.

2012 La farsa de la "economía verde" y la inseguridad de la "seguridad alimentaria". En Unión General de los Trabajadores-UGT (Ed.), *Rio+20: Para otro mundo posible, un nuevo modelo de desarrollo es necesario*. Sao Paulo: UGT.

DE SOUZA SILVA, José, Cheaz, J., Santamaría, J., Mato, M., et al.

2005 *La Innovación de la Innovación Institucional: De lo universal, mecánico y neutral a lo contextual, interactivo y ético*. Quito: Artes Gráficas SILVA.

DE SOUZA SILVA, José, Cheaz, J., & Calderón, J.

2001 La Cuestión Institucional: De la vulnerabilidad a la sostenibilidad institucional en el contexto del cambio de Época. *Innovación para la Sostenibilidad Institucional.* San José, Costa Rica: Proyecto ISNAR "Nuevo Paradigma".

DE ZITO FONTÁN, Liliana, & Palermo, Z.

2008 *Cuentan las culturas, los objetos dicen...* Salta, Argentina: Ediciones Fundación Pajcha.

DOMENACH, Jean-Marie

1980 Crisis del Desarrollo, Crisis de la Racionalidad. En J. Attali, C. Castoriadis, J. M. Domenach, P. Massé, & E. Morin, *El Mito del Desarrollo*. Barcelona: Kairós.

DOS ANJOS, Rafael Sanzio Araújo

2005 A África, a educação brasileira e a geografia. *Educação anti-racista: Caminhos abertos pela Lei Federal Nº 10.639/03.* Brasilia: MEC/SECAD.

DRELICH, D., & Russo, K.

2009 Entre a Selva, a Costa e a Serra: A Educação Intercultural e o Reconhecimento das Diferenças no Peru. En Candau, V. (Comp.), *Educação Intercultural na América Latina: Entre concepções, tensões e propostas.* Río de Janeiro: 7 Letras.

DU BOIS, W. E. B.

1999 *The Souls of Black Folk*. New York: W. W. Norton. (Originalmente publicado en 1903.)

DUPAS, Gilberto

2006 *O Mito do Progresso*. São Paulo: Editora UNESP.

DUSCHATZKY, Silvia, & Skliar, C.

2001 Los nombres de los otros. Narrando a los otros en la cultura y en la educación. En *Habitante de Babel. Políticas y poéticas de la diferencia*. Barcelona: Editorial Laertes.

DUSSEL, Enrique

1977 *Filosofía de la liberación*. México: EDICOL.

1990 Del descubrimiento al desencubrimiento. En M. Benedetti & H. Dieterich, *Nuestra América frente al V centenario*. Bogotá: Editorial El Buho.

EINSTEIN, Albert

2009 Why Socialism? *Monthly Review* 61 (1), mayo. (Originalmente publicado en 1949.)

ELIADE, Mircea.
1987 *The Sacred and the Profane*. New York: Harcourt.
ELIAS, Norbert
1998 Ensayo teórico sobre las relaciones entre establecidos y marginados. En Vera Weiler (Comp.), *La civilización de los padres y otros ensayos*. Bogotá: Editorial Norma.
ELLIS, Keith
1998 *Nicolás Guillén and Langston Hughes: Convergences and Divergences. En Between Race and Empire: African-Americans and Cubans before the Cuban Revolution. Philadelphia: Temple University Press.*
EQUIANO, Olaudah
1989 *Equiano's Travels: His Autobiography, the Interesting Narrative of the Life of Olaudah Equiano or Gustavus Vassa the African. Editado por Paul Edwards. Oxford: Heinemann International.*
ESCOBAR, Arturo
1995 *Encountering development. The making and unmaking of the Third World.* Princeton: Princeton University Press.
1998 *La Invención del Tercer Mundo: Construcción y reconstrucción del desarrollo.* Buenos Aires: Norma.
2003 Mundos y conocimientos de otro modo. El programa de investigación de modernidad/colonialidad latinoamericano. *Tabula Rasa* 1, enero-diciembre. Bogotá: Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca.
2004 Más allá del tercer mundo: Globalidad imperial, colonialidad global y movimientos sociales antiglobalización. *Nómadas* 20, Revista del IESCO. Bogotá: Universidad Central.
2005a *Más allá del Tercer Mundo. Globalización y diferencia.* Popayán: Icanh, Universidad del Cauca.
2005b Prefacio: ¿Por qué innovar nuestra forma de innovar? En J. de Souza Silva, et al., *La Innovación de la Innovación Institucional: De lo universal, mecánico y neutral a lo contextual, interactivo y ético.* Quito: Artes Gráficas SILVA, Red Nuevo Paradigma.
2009 Una minga para el postdesarrollo. *ALAI-América Latina en movimiento* 445, junio, 26-30.
2011 Epistemologías de la naturaleza y colonialidad de la naturaleza. Variedades de realismo y constructivismo. En L. Montenegro (Ed), *Cultura y Naturaleza.* Bogotá: Jardín Botánico de Bogotá.
ESCOBAR, Miguel
1985 *Paulo Freire y la educación libertadora.* México: SEP.
ESPINOSA MIÑOSO, Yuderkys
2010 Etnocentrismo y colonialidad en los feminismos latinoamericanos: Complicidades y consolidación de las hegemonías feministas en el espacio transnacional. *Feminismos latinoamericanos, Revista Venezolana de Estudios de la Mujer* 33 (14).

2013 *Y la una no se mueve sin la otra: Descolonialidad, antiracismo y feminismo*. En prensa.

ESTÉVEZ TRUJILLO, Mayra

2013 Silvia Rivera Cusicanqui. *Cartón Piedra* 100. *El Telégrafo*: 16-19. Quito.

ESTUPIÑÁN BASS, Nelson

1992 *Desde un balcón volado*. Quito: Ediciones del Banco Central del Ecuador.

1994 *Este largo camino*. Quito: Banco Central del Ecuador.

1998 *Duelo de gigantes*. Quito: Editorial Casa de la Cultura Ecuatoriana.

EZE, Emmanuel Chukwudie

1997 The Color of Reason: The Idea of "Race" in Kant's Anthropology. En E. Chukwudie Eze (Ed.), *Postcolonial African Philosophy: A Critical Reader*. Maidan: Blackwell Publishers.

FALS BORDA, Orlando

1970 *Ciencia propia y colonialismo intelectual*, 2a ed. Colombia: Editorial Oveja Negra.

1985 *Conocimiento y poder popular. Lecciones con campesinos de Nicaragua. México. Colombia*. Bogotá: Siglo XX Editores.

1989 *El problema de cómo investigar la realidad para transformarla por la praxis*. Colombia: Tercer Mundo Editores.

FANON, Frantz

1967 *Black Skin, White Masks*. Nueva York: Grove Press. (Originalmente publicado en 1952.)

1968 *The Wretched of the Earth*. New York: Grove Press.

1973 *Piel negra, máscaras blancas*. Buenos Aires: Editorial Abraxas.

1974 *Piel negra, máscaras blancas*. Buenos Aires: Schapire Editor S.R.L.

2001 *Los condenados de la tierra*. México: Fondo de Cultura Económica. (Originalmente publicado en 1963.)

2003 *Peles negras, máscaras brancas*. Río de Janeiro: Ed. Fator. (Originalmente publicado en 1983.)

2009 *Piel negra, máscaras blancas*. Madrid: Akal. (Originalmente publicado en 1952.)

FERNÁNDEZ MOUJÁN, Inés

2011 El rastro fanoniano en la pedagogía de la liberación de Paulo Freire. En A. De Otto (Comp.), *Tiempos de homenajes/tiempos descoloniales: Frantz Fanon América Latina*. Buenos Aires: Ediciones del Signo.

FERRARO, Emilia

2004 *Reciprocidad, don y deuda. Formas y relaciones de intercambios en los Andes de Ecuador: La comunidad de Pesillo*. Quito: Ediciones Abya-Yala.

FINCH, Henry Leroy

1999 Oppression and Liberty. En M. Andic (Ed.), *Simone Weil and the Intellect of Grace*. New York: Continuum.

FRASER, N.

2001 Da redistribuição ao reconhecimento? Dilemas da justiça na era pós-socialiesta. En Souza, J. (Comp.), *Democracia Hoje: Novos desafios para a teoria democrática contemporânea.* Brasilia: Editora UnB.

FREIRE, Paulo

1970 *Pedagogy of the Oppressed.* Traducido por Myra Bergman Ramos. New York: Seabury Press.

1974a *Concientización. Teoría y práctica de la liberación.* Buenos Aires: Ediciones Búsqueda.

1974b *Pedagogy of the Oppressed.* Nueva York: Continuum. (Originalmente publicado en 1970.)

1979 *Pedagogía del oprimido,* 22a ed. México: Siglo XXI Editores.

1982 *Cartas a Guinea Bissau. Apuntes de una experiencia en construcción*, 5a. ed. México: Siglo XXI Editores.

1988 Cultural Action for Freedom. En *Harvard Educational Review*, Series de Monografías No. 1. (Originalmente publicado en 1970.)

1993 *Pedagogía de la esperanza.* México: Siglo XXI.

1996a *Cartas a Cristina. Reflexiones sobre mi vida y mi trabajo*. Madrid: Siglo XXI Editores.

1996b *Pedagogia da autonomia.* Río de Janeiro: Paz e Terra.

1997 *Pedagogy of the Heart.* Nueva York: Continuum.

2003 *El grito manso.* México: Siglo XXI.

2004 *Pedagogy of Indignation.* Boulder, Colorado: Paradigm.

2005 *Educación como práctica de la libertad.* México: Siglo XXI Editores.

2006 *Pedagogía de la tolerancia.* México: CREFAL/Fondo de Cultura Económica.

FREIRE, Paulo, & Asamblea CIMI-MT

1986 Un diálogo con Paulo Freire sobre educación indígena. En Emanuele Amódio (Comp.), *Educación, escuelas y culturas indígenas de América Latina.* Quito: Ediciones Abya-Yala.

FRIEDMANN, Nina S. de.

1995 *Presencia Africana en Colombia. En L. M. Montiel (Ed.), Presencia africana en Sudamérica. México, D. F.: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.*

GAIGER, Luiz Inácio

2004 Emprendimientos Económicos Solidarios. En A. Cattani (Comp.), *La Otra Economía.* Buenos Aires: Altamira.

GALBRAITH, John

1972 La economía como un sistema de creencias. En P. Sweeezy, et al., *Crítica a la ciencia económica.* Buenos Aires: Ediciones Periferia.

GARCÍA SALAZAR, Juan

2010 *Territorios, territorialidades y desterritorialización. Un ejercicio pedagógico para reflexionar sobre los territorios ancestrales.* Esmeraldas: Fundación ALTROPICO.

2011 *Papá Roncón: Historia de vida.* 2a edición. Quito: Fondo Documental Afro-Andino, Universidad Andina Simón Bolívar.

GARCÍA SALAZAR, Juan, & Walsh, C.
2010a Derechos, territorio ancestral y el pueblo afroesmeraldeño. En Programa Andino de Derechos Humanos (Comp.), *¿Estado constitucional de derechos? Informe sobre derechos humanos Ecuador 2009.* Quito: Universidad Andina Simón Bolívar, Editorial Abya-Yala.
2010b Derechos, territorio ancestral y pueblo afroesmeraldeño. *El otro derecho* 41, 49-64. Luchas y debates de los afrodescendientes. A una década de Durban: Experiencias en América Latina y el Caribe.
GENOVESE, Eugene
1974 *Roll Jordon Roll: The World the Slaves Made.* New York: Oxford University Press.
GIBSON-GRAHAM, J.K.
1996 *The end of capitalism (As we knew it)*. Oxford: Blackwell.
2007 La construcción de economías comunitarias: Las mujeres y la política de lugar. En W. Harcourt & A. Escobar (Eds.), *Las mujeres y las políticas del lugar.* México: UNAM.
2011 *Una política poscapitalista.* Bogotá: Siglo del Hombre Editores, Pontificia Universidad Javeriana.
GILROY, Paul
1993 *The Black Atlantic: Modernity and Double Consciousness. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.*
GIMÉNEZ, Gilberto
2002 Paradigmas de la identidad. En A. Chihu Amparán (Coord.), *Sociología de la identidad.* México: Miguel Ángel Porrúa, UAM-Iztapalapa.
GNECCO, Cristóbal
1999 *Multivocalidad histórica: Hacia una cartografía postcolonial de la arqueología.* Bogotá: Departamento de Antropología-Universidad de los Andes.
2000 Historias hegemónicas, historias disidentes: La domesticación política de la memoria social. En C. Gnecco y M. Zambrano (Eds.), *Memorias hegemónicas, memorias disidentes: El pasado como política de la historia.* Bogotá: ICANH, Universidad del Cauca.
GOATLEY, David Emmanuel
1996 *Were You There? Godforsakenness in Slave Religion.* New York: Cross Currents.
GOLDSMITH, Edward
1996 Development as Colonialism. En J. Mander & E. Goldsmith (Eds.), *The Case Against the Global Economy and for a Turn Toward the Local.* San Francisco: Sierra Club Books.
GOMES, Nilma Lino
1995 *A Mulher Negra que Vi de Perto.* Belo Horizonte: Maza Edições.
GÓMEZ COTTA, C.
2006 Identidades y políticas culturales en Esmeraldas y Cali. Estudio de casos sobre organizaciones afro, producción cultural y raza. Tesis de maestría en Estudios de la Cultura con énfasis en políticas culturales. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar.

GÓMEZ, Diana, & O. Pedraza
2012 Estructuras de dominación y relaciones de poder. Analizando para transformar. En Movimiento de Hijos e Hijas por la Memoria y Contra la Impunidad (Ed.), *Hescuela: Desaprendiendo para Liberar*. Bogotá: Impresol.
GORDON, Lewis R.
1997 *Existence in Black: An Anthology of Black Existential Philosophy*. New York: Routledge.
1999 Frederick Douglass as an Existentialist. En B. Lawson & F. M. Kirkland (Eds.), *Frederick Douglass: A Critical Reader*. Maiden: Blackwell Publishers.
2000 *Existentia Africana. Understanding Africana Existential Thought*. Nueva York: Routledge.
GRACIARI, Maria Stela Santos (Ed.)
1999 *Pedagogia Social De Rua*. Sao Paulo: Editora Cortez.
GRAHAM, Sandra Lauderdale
1988 *House and Street: The Domestic World of Servants and Masters in Nineteenth-Century Rio de Janeiro*. Austin: University of Texas Press.
GREENE, Maxine
1978 *Landscapes of Learning*. New York: Teachers College Press.
GROSFOGUEL, Ramon
2007 Dilemas dos estudos étnicos norte-americanos: Multiculturalismo identitário, colonização disciplinar e epistemologias decoloniais. *Ciência e cultura* 59 (2), 32-35.
GUDEMAN, Stephen
1986 *Economics and culture. Models and metaphors of livehood*. Londres: Routledge, Kegan Paul.
GUDEMAN, Stephen, & Rivera, A.
1990 *Conversation in Colombia. The domestic economy in life and text*. Cambridge: Cambridge University Press.
GUILLÉN, Nicolás
2002 *Obra poética, Tomo 1, 1922-1958. La Habana: Editorial Letras Cubanas.*
GUTIÉRREZ, Azopardo Idelfonso
1994 *Historia del negro en Colombia*. Bogotá: Editorial Nueva América.
GUTMAN, Herbert
1976 *The Black Family in Slavery and Freedom 1750-1925*. New York: Vintage.
GUY-SHEFTALL, Beverly
1988 Shifting Text: Lessons from Integrating Black, Gender, and African Diaspora Studies. *Women's Studies Quarterly* 26 (3-4), 17-25.
GUZMÁN, Felipe Segundo
1910 *El Problema pedagógico en Bolivia*. La Paz: (s.n.).
HADOT, Pierre
1995 *Philosophy as a Way of Life*. Maiden, Massachusetts: Blackwell Publishers.
HALL, Stuart
1992 Race, Culture, and Communications: Looking Backward and Forward at Cultural Studies. *Rethinking Marxism* 5, 10-18.

1997a *Identidades culturais na pós-modernidade.* Río de Janeiro: DP&A.
1997b *Old and New Identities, Old and New Ethnicities. En A. King (Ed.), Cultures, Globalization and the World System: Contemporary Conditions for the Representation of Identity. Minneapolis: University of Minnesota Press.*

HAMMOND, Michael, Howarth, J., & Keat, R.
1991 *Understanding Phenomenology*. Cambridge: Blackwell Publishers.

HANCHARD, Michael
2008 *Black Memory versus State Memory: Notes toward a Method. Small Axe 26, 45-62.*

HANDELSMAN, Michael
2008 *Afrocentrism as an Intercultural Force in Ecuador. En J. Branche (Ed.), Race, Colonialism and Social Transformation in Latin America and the Caribbean. Gainesville, Florida: University Press of Florida.*
2001 *Lo afro y la plurinacionalidad. El caso ecuatoriano visto desde su literatura.* 2a ed. Quito: Editorial Abya-Yala.

HARTMAN, Saidiya V.
1997 *Scenes of Subjection: Terror, Slavery, and Self-Making in Nineteenth-Century America.* New York: Oxford University Press.

HARVEY, David
2004 *El nuevo imperialismo.* Madrid: Akal.

HARVEY, Neil
2007 La difícil construcción de la ciudadanía pluriétnica: El zapatismo en el contexto latinoamericano. En *Liminar* 5 (1), 9-23. CESMECA-UNICACH, San Cristóbal de Las Casas.

HAZZARD-GORDON, Katrina
1990 Dancing Under the Lash. En K. Hazzard-Gordon, *Jookin: The Rise of Social Dance Formations in African-American Culture.* Philadelphia: Temple University Press.

HAYES EDWARDS, Brent
2000 *"Unfinished Migrations": Commentary and Response. African Studies Review 43 (1), 47-68.*
2003 *The Practice of Diaspora: Literature, Translation, and the Rise of Black Internationalism. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.*

HAYMES, Stephan Nathan
2007 Race, Pedagogy and Paulo Freire. En *Conferencia Internacional a Reparação e a Descolonização do Conhecimento.* Memorias. Salvador, Bahia: UFBA/Atitude Quilombola.

HEGEL, G. W. F.
1994 *Lecciones sobre la filosofía de la historia universal,* Tomo I. Barcelona: Ediciones Altaza.

HEILBRONER, Robert, &. Milberg, W.
1998 *La crisis de visión en el pensamiento económico moderno.* Barcelona: Editorial Paidós.

HELG, Aline
1995 *Our Rightful Share: The Afro-Cuban Struggle for Equality, 1886-1912. Chapel Hill: University of North Carolina Press.*
HENRY, Paget
2000 *Caliban's Reason: Introducing Afro-Caribbean Philosophy. New York: Routledge.*
HERNÁNDEZ, Aida
2001 Entre el etnocentrismo feminista y el esencialismo étnico. Las mujeres indígenas y sus demandas de género. *Debate Feminista* 12 (24), 206-230. México.
HIDALGO, Laura
1982 *Décimas esmeraldeñas. Recopilación y análisis socio-literario*. Quito: Banco Central del Ecuador.
HILL COLLINS, Patricia
1998 La política del pensamiento feminista negro. En M. Navarro & C. R. Stimpson (Comps.), *¿Qué son los estudios de mujeres?* Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
HOOKS, bell
1989 *Talking Back: Thinking Feminist, Thinking Black*. Boston: South End Press.
1990 *Yearning: Race, Gender, and Cultural Politics*. Boston: South End Press.
1994 *Teaching to Transgress: Education as the Practice of Freedom*. New York: Routledge.
1995a Intelectuais Negras. *Estudos Feministas* 3 (2), 464-78.
1995b *Killing Rage: Ending Racism*. New York: H. Holt and Co.
1999 *Remembered Rapture: The Writer at Work*. New York: Henry Holt.
2003 *Teaching Community: A Pedagogy of Hope*. New York: Routledge.
HOPKINS, Dwight N.
2000 *Down, Up and Over: Slave Religion and Black Theology*. Philadelphia: Fortress Books.
HUSSERL, Edmund
1995 *Cartesian Mediations: An Introduction to Phenomenology*. Netherlands: Kluwer Academic Press.
1999 *The Crisis of European Man and Transcendental Phenomenology*. Evanston: Northwestern University Press.
JACKSON, Richard L.
1988 *Black Literature and Humanism in Latin America*. Athens: University of Georgia Press.
JACOBY, Karl
1994 Slaves by Nature? Domestic Animals and Human Slaves. *Slavery and Abolition* 15 (1).
JAEGER, Werner
1939 *Paideia: The Ideals of Greek Culture*, vol. 1. New York: Oxford University Press.
JAMESON, Frederic
1995 *La posmodernidad o la lógica cultural del capitalismo tardío*. Barcelona: Ediciones Paidós.

JASPERS, Karl
1971 *Philosophy of Existence.* Philadelphia: University of Pennsylvania.
1995 *Way to Wisdom: An Introduction to Philosophy*. Princeton: Princeton University Press. (Originalmente publicado en 1954.)

JIMÉNEZ, Iván Molina
2000 *El pensamiento de EZLN.* Mexico, D.F.: Plaza y Valdés, S.A. y C.V.

JORDON, Winthrop D.
1968 *White over Black: American Attitudes toward the Negro, 1550-1812.* Chapel Hill: University of North Carolina Press.

JONES, Toby
1972 *The American Slave: A Composite. Texas Narratives Supplement,* serie 2, vol. 6, parte 5. Westport, CT: Greenwood Publishing.

KANT, Immanuel
1960 *Education.* Ann Arbor: University of Michigan.

KARASCH, Mary
1987 *Slave Life in Rio de Janeiro, 1808-1850. Princeton: Princeton University Press.*

KUHN, Thomas S.
1971 *La Estructura de las Revoluciones Científicas.* México: Fondo de Cultura Económica.

KURKS, Sonia
1990 *Situation and Human Existence: Freedom, Subjectivity, and Society*. London: Unwin Hyman.

L'OMI L'ODÒ, Alexandre
2009 Malunguinho, negro guerreiro/divino de Pernambuco. Recuperado de: http://alexandrelomilodo.blogspot.com/2008/07/malunguinho-negro-guerreirodivino-de.html (Consultado: 5/13/2009.)

LANDER, Edgardo
2000 *La colonialidad del saber: Eurocentrismo y ciencias sociales, perspectivas latinoamericanas.* Editor. Buenos Aires: CLACSO.
2005 La ciencia neoliberal. *Revista Venezolana de Economía y Ciencias Sociales* 11 (2), 35-69. Mayo. Caracas, Universidad Central.
2010 Estamos viviendo una profunda crisis civilizatoria. *ALAI-América Latina en movimiento* 452, febrero, 1-3.
2011 El lobo se viste con piel de cordero. *ALAI-América Latina en movimiento* 468-469, septiembre-octubre, 1-6.

LANDES, Ruth
1994 *The City of Women.* Albuquerque: University of New Mexico Press. (Originalmente publicado en 1947.)

LAÓ-MONTES, Agustín
2007 Decolonial Moves: Trans-locating African Diaspora Spaces. *Cultural Studies* 21 (2-3), 309-338.
2008 Cartographies of Afro-Latina/o Politics: Political Contests and Historical Challenges. *Negritud* 2 (2), 237.

LAÓ-MONTES, Agustín, Edwards, B. H., Johnson-Odim, C., West, M. O., Patterson, T. R., & R. D. G. Kelley

2000 "Unfinished Migrations": Commentary and Response. *African Studies Review* 43 (1), 47-68.

LAWSON, Bill, & Kirkland, F. (Eds.)

1998 *Frederick Douglass: A Critical Reader*. Maiden, Massachusetts: Blackwell.

LECLERCQ, Gerard

1973 *Antropología y colonialismo*. Madrid: Alberto Corazón.

LEDER, Drew

1990 *The Absent Body*. Chicago: University of Chicago.

LENKERSDORF, Carlos

2008 *Aprender a escuchar*. México D. F.: Editorial Plaza y Valdés.

LEVINE, Lawrence W.

1978 *Black Culture and Black Consciousness: Afro-American Folk Thought from Slavery to Freedom*. New York: Oxford University Press.

LIENHARD, Martin

1999 Kalunga o el recuerdo de la trata esclavista en algunos cantos afro-americanos. *Revista Iberoamericana* (188-189), 505-517.

LOCKE, Alain

1983 The New Negro. En L. Harris (Ed.), *Philosophy Born of Struggle*. Dubuque, IA: Kendall Harris.

1989 Values and Imperatives. En L. Harris (Ed.), *The Philosophy of Alain Locke: Harlem Renaissance and Beyond*. Philadelphia: Temple University Press.

LONG, Charles H.

1999 Passage and Prayer: The Origin of Religion in the Atlantic World. En Q. Hosford & C. West (Eds.), *The Courage to Hope: From Black Suffering to Human Redemption*. New York: Beacon Press.

LOPES, Nei

2003 *Novo dicionário banto do Brazil*. Río de Janeiro: Pallas Editora e Distribuidora Ltda.

LÓPEZ, Luis Enrique

2006 Desde arriba y desde abajo. Visiones contrapuestas de la educación intercultural bilingüe en América Latina. En C. Gros & M. Strigler (Coords.), *Etre indien dans les Amériques*. París: Institut des Amériques.

LÓPEZ, Luis Enrique, & Sichra, I.

2004 La educación en áreas indígenas de América Latina: Balances y perspectivas. En Hernaiz, I. (Comp.), *Educación en la diversidad. Experiencias y desafíos en la educación intercultural*. Buenos Aires: IIPE.

LÓPEZ-HURTADO QUIROZ, L. E.

2007 Trece claves para entender la Interculturalidad en la Educación Latinoamericana. En Prats, E. (Coord.), *Multiculturalismo y Educación para la Equidad*. Barcelona: Octaedro-OEI.

LOTT, Tommy L. (Ed.)
1998 *Subjugation and Bondage: Critical Essays on Slavery and Social Philosophy*. Maiden, Massachusetts: Blackwell.

LOY, David
1997 La religión del mercado. *Cuadernos de Economía* XVI (27), 199- 217. Universidad Nacional de Colombia.

LUGONES, María
2008 Colonialidad y Género: Hacia un feminismo descolonial. En W. Mignolo (Comp.), *Género y Descolonialidad*. Buenos Aires: Ed. Del Signo.
2011 Hacia metodologías de la decolonialidad. En Xochitl Leyva Solano, et al. *Conocimientos y prácticas políticas. Reflexiones desde nuestras prácticas de conocimiento situado*. Chiapas, México D.F., Lima, Ciudad de Guatemala: CIESAS, UNICACH, PDTG-UNMSM.
2012 Subjetividad esclava, colonialidad de género, marginalidad y opresiones múltiples. Presentado en el foro Pensando los feminismos en Bolivia, 3 al 7 de octubre, La Paz, Bolivia, Conexión Fondo de Emancipaciones.

MACAS, Luis
2010 Sumak Kawsay: La vida en plenitud. *ALAI-América Latina en movimiento* 452, febrero, 14-16.

MAGNOLI, Demétrio
2009 *Uma Gota de Sangue: História do Pensamento Racial*. São Paulo: Contexto.

MALDONADO-TORRES, Nelson
2005 Frantz Fanon and C.L.R. James on Intellectualism and Enlightened Rationality. *Caribbean Studies* 33 (2), julio-diciembre, 149-194.
2006 La topología del ser y la geopolítica del saber. Modernidad, imperio, colonialidad. En F. Schiwy, N. Maldonado-Torres & W. Mignolo (Eds.), *(Des) colonialidad del ser y del saber. (Videos indígenas y los límites coloniales de la izquierda en Bolivia),* Cuadernos No. 1. Buenos Aires: Edición del Signo.
2007a Frantz Fanon, filosofía pos-continental, y cosmopolitanismo des-colonial. En Oliver Kozlarek (Coord.), *De la teoría crítica a una crítica plural de la modernidad*. Buenos Aires: Biblos.
2007b Sobre la colonialidad del ser: Contribuciones al desarrollo de un concepto. En S. Castro-Gómez & R. Grosfoguel (Comps.), *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre Editores.
2009 Desigualdad y ciencias humanas en Rousseau y Fanon. En Frantz Fanon, *Piel negra, máscaras blancas*. Madrid: Akal.

MAMANI C., Carlos
1991 *Taraqu 1886 1935: Masacre, guerra y "renovación" en la biografía de Eduardo L. Nina Qhispi*. La Paz: Aruwiyiri.

MANZANO, Juan Francisco
1972 *Obras*. La Habana: Instituto Cubano del Libro.

MATUL, Daniel
2012a Ensoñando la Trama de La Vida: Cultura y Cosmovisión Maya. Conferencia magistral en el V Coloquio Internacional por el Pensamiento Complejo, 29 al 31 de agosto, Chiapas, México.
2012b *El poema galáctico. Solsticio de Invierno del Año 2012. Cuenta del tiempo cultural maya.* Guatemala: Ministerio de Cultura y Deporte, Editorial Cultura.
MATURANA, Humberto; & Varela, Francisco
2002 *El Árbol de la Vida: Las raíces biológicas del entendimiento humano*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
MCGARY, Howard, & Lawson, B. E. (Eds.)
1992 *Between Slavery and Freedom: Philosophy and American Slavery*. Bloomington: Indiana University Press.
MCGRAW, Jason
2007 Purificar la nación: Eugenesia, higiene y renovación moral-racial de la periferia del Caribe colombiano, 1900-1930. *Revista de Estudios Sociales* 27. Facultad de Ciencias Sociales Universidad de los Andes.
MCLAREN, Peter
2001 *El Che Guevara, Paulo Freire y la pedagogía de la revolución*. México: Siglo XXI.
MCLAREN, Peter, & Jaramillo, N.
2008 Rethinking Critical Pedagogy. *Socialismo* Nepantla and the Specter of Che. En N. Denzin, Y. Lincoln, & L. Tuhiwai Smith (Eds.), *Handbook of Critical and Indigenous Methodologies.* Thousand Oaks, California: Sage.
MEC, Ministerio de Educación
2004a *Parecer 03/2004 do Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação.* Brasilia: MEC.
2004b *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasilia: MEC.
2005 *Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03.* Brasilia: MEC/SECA.
MENDIETA, Eduardo
1998 Modernidad, postmodernidad y postcolonialidad: Una búsqueda esperanzadora del tiempo. En S. Castro-Gómez & E. Mendieta (Eds.), *Teorías sin disciplina: Latinoamericanismo, postcolonialidad y globalización en debate*. México: Miguel Ángel Porrúa.
MEDINA, Javier
2001 *La comprensión indígena de la buena vida. Suma Qamaña.* La Paz: Garza Azul Editores.
2006 *Suma Qamaña. Por una convivialidad postindustrial.* La Paz: Garza Azul Editores.
MENDOZA ARUQUIPA, Germán.
2007 La educación indígena en el altiplano paceño (1020-1930). *Historia* 30, 335-356. La Paz.

MENDOZA, Breny
2009 Los feminismos y la otra transición a la democracia de América Latina. En M. A. García de León (Ed.), *Rebeldes Ilustradas.* Barcelona: Libros de Revista Anthropos.
MIGNOLO, Walter
2000a Diferencia colonial y razón posoccidental. En Santiago Castro-Gómez (Comp.), *La reestructuración de las ciencias sociales.* Bogotá: Instituto Pensar-CEJA.
2000b *Local Histories/Global Designs.* Princeton: Princeton University Press.
2002 Las geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder. En C. Walsh, F. Schiwi, & S. Castro (Eds.), *Indisciplinar las ciencias sociales. Geopolítica del conocimiento y colonialidad del poder. Perspectivas desde lo andino.* Quito: UASB, Editorial Abya-Yala.
2003a *Histórias Globais / projetos Locais. Colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar.* Belo Horizonte: Ed. UFMG.
2003b *Historias locales-diseños globales. Colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizos.* Madrid: Ediciones Akal.
2005 A colonialidade de cabo a rabo: O hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. En E. Lander (Ed.), *A colonialidade do saber: Eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas.* Buenos Aires: Colección Sur Sur, CLACSO.
2008 La opción des-colonial: desprendimento y apertura. Un manifiesto y un caso. En H. Cairo & W. Mignolo (Eds.), *Las vertientes americanas del pensamento y el proyecto des-colonial.* Madrid: Trama Editorial.
2010 De-linking: The Rhetoric of Modernity, the Logic of Coloniality, and the Grammar of De-coloniality. En W. Mignolo & A. Escobar (Eds.), *Globalization and the Decolonial Option.* New York: Routledge. 303-368.
MINTZ, Sidney, & Price, R.
1992 *The Birth of African-American Culture: An Anthropological Perspective.* Boston: Beacon Press.
MIRANDA ROBLES, Franklin
2004 Adalberto Ortiz y Nelson Estupiñán Bass, hacia una narrativa afroecuatoriana. Tesis de Magíster. Universidad de Chile.
MIRÓN PÉREZ, María Dolores
2004 *Oixos* y *oikonomía*: El análisis de las unidades domésticas de producción y reproducción en el estudio de la Economía Antigua. *Gerión* 22 (1), 61-79.
MOACIR GADOTTI, José Eustáquio Romão (Ed.)
1997 *Autonomia Da Escola: Princípios E Proposta.* 2a edición. Sao Paulo: Editora Cortez.
MOORE, Carlos Wedderburn
2005 Novas bases para o ensino da história da África no Brasil. *Educação anti-racista: Caminhos abertos pela Lei Federal nº. 10.639/03.* Brasilia: MEC/SECAD.

2007 O racismo através da história: da antiguidade à modernidade. São Paulo: UNESP. Recuperado de: *http://www.ipeafro.org.br/10_afro_em_foco/Moore_Racismo_atraves_da_historia.pdf* (Consultado: 8/12/2008.)

MORRISON, Toni

1988 *Beloved: A Novel.* New York: Plume.

1989 Unspeakable Things Unspoken: The Afro-American Presence in African-American Literature. *Michigan Quarterly Review* 28, 1-34.

1990 The Site of Memory. En R. Ferguson, et al. (Eds.), *Out There: Marginalization and Contemporary Cultures.* Cambridge: MIT Press.

MOSTERN, Kenneth

1994 Decolonization as Learning: Practice and Pedagogy in Frantz Fanon's Revolutionary Narrative. En H. Giroux & P. McLaren (Eds.), *Between Borders. Pedagogy and the Politics of Cultural Studies.* New York: Routledge.

MUELAS HURTADO, Bárbara

1993 Relación tiempo-espacio en el pensamiento guambiano. Tesis de grado Maestría en Lingüística y Español, Universidad del Valle, Cali.

2007 Identidad cultural para la permanencia digna de la vida del pueblo Misak. *Revista Semillas* 32/33, 41-46.

MUNANGA, Kabengele

1999 *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil.* Petrópolis: Vozes.

NASCIMENTO, Elisa Larkin

2006 Introdução à História da África. *Educação, Africanidades Brasil.* Brasilia: MEC.

NATANSON, Maurice

1973 *Edmund Husserl: Philosopher of Infinite Tasks.* Evanston, IL: Northwestern University Press.

NEGRI, Toni, & Hardt, M.

2004 *Multitud. Guerra y democracia en la era del imperio.* Barcelona: Ediciones Debate.

NIETZSCHE, Friedrich

1967 *On the Geneology of Morals and Ecco Homo.* New York: Vintage Books.

NWANKWO, Ifeoma

2005 *Black Cosmopolitanism: Racial Consciousness and Transnational Identity in the Nineteenth Century Americas. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.*

NINA QUISPE, Eduardo

1932 *De los títulos de composición de la corona de España. Composición a título de usufructo como se entiende la extensión revisitaria. Venta y composición de tierras de origen con la corona de España. Títulos de las comunidades de la República. Renovación de Bolivia. Años 1536, 1617, 1777 y 1925.* La Paz.

OCHOA, Karina

2011 La lucha del pueblo Nanncue Ñomndaa: Un camino hacia la construcción de nuevos sujetos políticos indígenas femeninos. El caso de Xochistlahuaca, Guerrero. Tesis para obtener el grado de Doctora en Desarrollo Rural por la Universidad Autónoma Metropolitana.

OMOLADE, Barbara

1994 A Black Feminist Pedagogy. *Women's Quarterly* 15 (3-4), 32-39.

ORTIZ, Carolina

2010 Mutar la vida para el bien vivir y el buen convivir en la *Nueva corónica y buen gobierno*. Un pensamiento otro: su legado a la teoría social. *Contextualizaciones latinoamericanas* 2 (3). Recuperado de: http://www.contextualizacioneslatinoamericanas.com.mx/numeros_anteriores/contextualizaciones_n_3/pagina/pdf/n3_contex/ortiz.pdf

ORTIZ, Fernando

1974 *Nuevo catauro de cubanismos*. La Habana: Editorial de Ciencias Sociales.

OSORIO, Carlos Rojas

2010 *Filosofía de la educación, de los griegos a la tardomodernidad*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.

OUTLAW, Lucius, Jr.

1996 *On Race and Philosophy*. New York: Routledge.

PACHÓN SOTO, Damián

2007a Modernidad, Eurocentrismo y Colonialidad del Saber. Ponencia presentada en el "Seminario sobre el Debate Modernidad y Posmodernidad y su Incidencia en Colombia", 15 de febrero al 22 de marzo, Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Bogotá, Colombia.

2007b Nueva perspectiva filosófica en América Latina: El grupo Modernidad/Colonialidad. *Peripecias* 63, 1-18. Bogotá.

PAREDES, Julieta

2012 *Hilando fino desde el feminismo comunitario*. Querétaro, México: Colectivo Grietas. (Originalmente publicado en 2010.)

PATRAKA, Vivian M.

1999 *Spectacular Suffering: Theatre, Fascism, and the Holocaust*. Bloomington: Indiana University Press.

PATTERSON, Tiffany Ruby, & Kelly, R.

2000 Unfinished Migrations: Reflections on the Making of the Modern World. *African Studies Review* 43 (1), 11-45.

PATTERSON, Orlando

1972 *Die the Long Day*. New York: William Morrow & Company, Inc.

1982 *Slavery and Social Death*. Cambridge: Harvard University Press.

PAZOS F., Leonardo.

1962 *Crónicas cajibianas y otros relatos*. Popayán.

PEDREIRA, S., & Sacavini, S.

2009 A Educação Intercultural na Bolívia: Um caminho controverso. En V. M. Candau (Comp.), *Educação Intercultural na América Latina: Entre concepções, tensões e propostas*. Río de Janeiro: 7 Letras.

PEDROSA, Álvaro, & Vanín, A.

1994 *La vertiente afropacífica de la tradición oral*. Cali: Universidad del Valle.

PEREIRA, Amauri Mendes
2007 Três faces do desafio acadêmico à implementação da Lei 10.639/03: A face filosófica, a face teórica e a face epistemológica. En M. Gonçalves (Comp.), *Educação, arte e literatura africana de língua portuguesa.* Río de Janeiro: Quartet.
PEREIRA OLIVEIRA, Clóves Luiz
1991 O negro e o poder: Os negros candidatos a vereador em Salvador em 1988. *Caderno CRH*, 94-116.
PETERS, Sallie
1972 *The American Slave: A Composite. Texas Narratives Supplement,* serie 2, vol. 6, parte 5. Westport, CT: Greenwood Publishing.
PHILLIPS, Ulrich B
1966 *American Negro Slavery*. Baton Rouge: Louisiana State University Press.
PINHEIRO, Eloísa Petti
2002 *Europa, França e Bahia: Difusão e Adaptação de Modelos Urbanos (Paris, Rio e Salvador)*. Salvador: EDUFBA.
PRICE, Richard
1983 *First-Time: The Historical Vision of an Afro-American People.* Baltimore: Johns Hopkins University Press.
1995 Executing Ethnicity: The Killings in Suriname. *Cultural Anthropology* 10 (4), 437-471.
1996 *Maroon Societies: Rebel Slave Communities in the Americas.* Baltimore: Johns Hopkins Press.
PROANDES–UNICEF
2002 Etnoeducación en Cauca y Nariño. Componente de Etnoeducación. *Informe de sistematización del proceso de adecuación de "La casa del Taita Payán, como una estrategia didáctica y pedagógica para la enseñanza y revitalización del pensamiento guambiano."* Recuperado de http://www.unicef.org.co/pdf/etno-Doc01.pdf. (Consultado: 27/11/2008.)
PROAÑO, Francisco Cañizares
2000 *La Verdadera Historia del Ecuador: Genocidio en nombre de Dios.* Quito: Casa de la Cultura Ecuatoriana "Benjamín Carrión".
QUEIROZ, Delcele Mascarenhas
2000 Desigualdades Racias No Ensino Superior: A Cor da Ufba. En Programa A Cor da Bahia (Ed.), *Educação, Racismo E Anti-Racismo.* Salvador: Novos Toques.
QUIJANO, Aníbal
1992 Colonialidad y modernidad/racionalidad. En H. Bonilla (Comp.), *Los conquistados. 1492 y la población indígena de las Américas.* Quito: Libri Mundi, Tercer Mundo Editores.
1993 Raza, etnia y nación en Mariátegui: Cuestiones abiertas. En *José Carlos Mariátegui y Europa. El otro aspecto del descubrimiento.* Lima: Empresa Editorial Amauta.
2000 Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En E. Lander (Comp.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas*

Latinoamericanas. Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.

2001 Colonialidad del Poder, Cultura y Conocimiento en América Latina. En W. Mignolo, E. Dussel, et al., *Capitalismo y geopolítica del conocimiento: El eurocentrismo y la filosofía de la liberación en el debate intelectual contemporáneo.* Buenos Aires: Ediciones del Siglo.

2005 Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En E. Lander (Ed.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas.* La Habana: Editorial de Ciencias Sociales.

2007 Colonialidad del poder y clasificación social. En S. Castro-Gómez & R. Grosfoguel (Comps.), *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global.* Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre Editores.

2012 ¿Bien vivir?: Entre el "desarrollo" y la descolonialidad del poder. *Contextualizaciones Latinoamericanas* 4 (6), enero-junio, 1-6.

QUIJANO VALENCIA, Olver

2012 *Ecosimías. Visiones y prácticas de diferencia económico/cultural en contextos de multiplicidad.* Popayán: Universidad del Cauca, Universidad Andina Simón Bolívar.

RABOTEAU, Albert J.

1978 *Slave Religion: The "Invisible Institution" in the Antebellum South.* New York: Oxford University Press.

RAHIER, Jean

1987 *La décima. Poesía oral negra del Ecuador*. Quito: Abya-Yala y Centro Cultural Afro-Andino.

RAMA, Angel

1984 *La ciudad letrada.* Hanover: Ediciones del Norte.

RANSBY, Barbara

2003 *Ella Baker and the Black Freedom Movement: A Radical Democratic Vision.* Chapel Hill: The University of North Carolina Press.

RAWICK, George P.

1972 *The American Slave: A Composite.* Westport, CT: Greenwood Publishing.

RAZETO MIGLIARO, Luis

2002 La economía solidaria como radicalización de la democracia. Ponencia presentada en el II Foro Social Mundial de Porto Alegre, Seminario sobre Economía de Solidaridad, 31 de enero a 5 de febrero.

REBOLLEDO, Nicanor

2002 Autonomía indígena y educación intercultural. En G. Bertussi (Coord.), *Anuario educativo mexicano 2001.* México: UPN.

REDIKER, Marcus

2007 *The Slave Ship: A Human History.* New York: The Penguin Group.

REIS, José João

1993 *Slave Rebellion in Brazil. The Muslim Uprising of 1835 in Bahia.* Baltimore: Johns Hopkins Press.

RENGIFO LOZANO, Bernardo
2007 *Naturaleza y etnocidio. Relaciones de saber y poder en la conquista de América.* Bogotá: Tercer Mundo Editores.
RETAMOSO, Abel G.
1927 *Civilización y cultura indígena.* La Paz: Talleres Gráficos "La Prensa".
RIBEIRO, Gustavo Lins
2008 Poder, Redes e Ideología no Campo do Desenvolvimento. *Novos Estudos* 80, marzo, 109-125.
RICHARDS, Donna
1994 *Yurugu.* Trenton: Africa World Press.
RIST, Gilbert
1997 *The History of Development: From western origins to global faith.* Londres: Zed Books.
RIVERA, Gonzalo, Campos, A., & Vásquez Celis, L.
2009 Construyendo una propuesta de economía propia. Ponencia presentada en el Encuentro de Economía Propia, 27-29 de noviembre, Popayán.
RODAS, Raquel
2007 *Dolores Cacuango. Pionera en la lucha por los derechos indígenas.* Quito: Comisión Nacional Permanente de Conmemoraciones Cívicas.
ROJAS, Cristina
2001 *Civilización y violencia. La búsqueda de la identidad en la Colombia del siglo XIX.* Bogotá: Editorial Norma.
ROLAND, Edna Maria Santos
2001 The Economics of Racism: People of African Descent in Brazil. The International Council on Human Rights Policy.
RORTY, Amelie Oksenberg (Ed.)
1998 *Philosophers on Education: New Historical Perspectives.* New York: Routledge.
ROSTOW, W. W.
1960 *Las Etapas del Crecimiento Económico: Un manifiesto no-comunista.* Buenos Aires: FCE.
RUSHDY, Ashraf H. A.
1999 *Neo-Slave Narratives: Studies in the Social Logic of a Literary Form.* New York: Oxford University Press.
SACHS, Wolfgang
1996 *Diccionario del Desarrollo: Una guía del conocimiento como poder.* Cochabamba, Bolivia: Centro de Aprendizaje Intercultural (CAI).
1999 *Planet Dialectics: Exploration in environment and development.* Londres: Zed Books.
SÁENZ, Javier, Saldarriaga, O., & Ospina, A.
2007 *Mirar la infancia: Pedagogía moral y modernidad en Colombia, 1903-1946.* Bogotá: Foro Nacional por Colombia.
SAHLINS, Marshall
1988 *Cultura y razón práctica. Contra el utilitarismo en la teoría antropológica.* Barcelona: Gedisa.

SAID, Edward
2001 *Orientalismo: o Oriente como invenção do Ocidente*. São Paulo: Companhia das Letras.
SAMUEL, Raphael (Ed.)
1984 *Historia popular y teoría socialista*. Barcelona: Editorial Crítica.
SANDOVAL, Chela
2000 *Methodology of the OppressEd*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
SANTOS, Milton
2003 *Por Uma Outra Globalização*. Río de Janeiro: Editora Record.
SARTRE, Jean-Paul
1970 Intentionality: A Fundamental Idea of Husserl's Phenomenology. *Journal of the British Society of Phenomenology* 1 (2).
SCARRY, Elaine
1985 *The Body in Pain: The Making and Unmaking of the World*. New York: Oxford University Press.
SCHMELKES, Sylvia
1997 *La calidad en la educación primaria*. México: FCE.
SCHUTZ, Alfred
1970 The Life World. En H. R. Wagner (Ed.), *Alfred Schutz on Phenomenology and Social Relations*. Evanston, IL: Northwestern University Press.
SCHUTZ, Alfred, & Luckman, T.
1995 *The Structure of the Life-World*. Evanston: Northwestern University Press.
SCOTT, David
2004 *Conscripts of Modernity: The Tragedy of Colonial Enlightenment*. Durham: Duke University Press.
SCOTT, Julius Sherrard, III
1986 The Common Wind: Currents of Afro-American Communication in the Era of the Haitian Revolution. Tesis del doctorado. Duke University.
SILVA, Jr., Hédio
2000 Do racismo legal ao princípio da ação afirmativa. En A. Guimarães & L. Huntley, *Tirando a máscara. Ensaios sobre o racismo no Brasil*. Río de Janeiro: Paz e Terra.
SIME, Luis
1991 *Los discursos de la educación popular*. Lima: Tarea.
SISCO, Manuel, & Yule, M.
1997 La naturaleza como casa y semilla. *C´ayu´ce* (2), 16-19. Peb, CRIC.
SLENES, Robert W.
1995 *"Malungu,Ngoma vem!" África encoberta e descoberta no Brasil*. Luanda: Ministério da Cultura.
SMITH, Barbara
2000 *The Truth that Never Hurts: Writings on Race, Gender, and Freedom*. New Brunswick: Rutgers University Press.
SOBRAL, Christiane
2000 Não vou mais lavar os pratos. *Cadernos Negros* 23, 18-19.

SPENCER, Jon Michael
1993 *Blues and Evil.* Knoxville: University of Tennessee Press.
STAMPP, Kenneth M.
1952 *The Peculiar Institution.* New York: Vintage.
STAVENHAGEN, Rodolfo
2006 La presión desde abajo: derechos humanos y multiculturalismo. En D. Gutiérrez (Comp.), *Multiculturalismo: Desafíos y perspectivas.* México: Siglo XXI, UNAM, El Colegio de México.
STEDMAN, John Gabriel
1992 *Stedman's Surinam: Life in an Eighteenth-Century Slave Society*. Editado por R. Price & S. Price. Baltimore: The John's Hopkins University Press.
STUCKEY, Sterling
1987 Slavery and the Cultural Circle. En *Slave Culture: Nationalist Theory and the Foundations of Black America.* New York: Oxford University Press.
SUDBURY, Julia
1998 *"Other Kinds of Dreams": Black Women's Organizations and the Politics of Transformation.* New York: Routledge.
SWEEZY, Paul M.
1972 Crítica de la economía. En P. Sweezy, et al., *Crítica a la ciencia económica.* Buenos Aires: Ediciones Periferia.
TEMPLE, Dominique
1997 *El Quid-pro-quo histórico. El malentendido recíproco entre dos civilizaciones antagónicas.* La Paz: Editorial Aruwiyri.
TEUBAL, Miguel
1972 Prólogo del libro. En P. Sweezy, et al., *Crítica a la ciencia económica.* Buenos Aires: Ediciones Periferia.
THOA, Taller de Historia Oral Andina
1984 *El indio Santos Marka T'ula, cacique principal de los ayllus de Qallapa y apoderado general de las comunidades originarias de la República.* La Paz: Taller de Historia Oral Andina (THOA)-UMSA.
THOMAS, Laurence M.
1993 *Vessels of Evil: American Slavery and the Holocaust.* Philadelphia: Temple University Press.
THOMPSON, Edward
1989 *La formación de la clase obrera en Inglaterra.* Barcelona: Editorial Crítica.
THORNE, Eva
2004 The Politics of Latin-American Land Rights. Presentado en el 25avo Congreso Internacional de la Asociación de Estudios Latinoamericano, Las Vegas.
THURMAN, Howard
1961 *The Growing Edge.* Richmond: Friends United Press.
1975 *Deep River and The Negro Spiritual Speaks of Life and Death.* Richmond: Friends United Press.

1990 Suffering. En W. Earl & C. Tumber (Eds.), *A Strange Freedom: The Best of Howard Thurman on Religious Experience and Public Life*. New York: Beacon Press.

TICONA ALEJO, Esteban

1986 Algunos antecedentes de organización y participación india en la Revolución Federal: Los apoderados generales, 1880-1890. *Temas Sociales* 14, 113-142. La Paz: UMSA.

1992 Conceptualización de la educación y alfabetización en Eduardo Leandro Nina Quispe. En R. Choque, *Educación indígena: ¿ciudadanía o colonización?* La Paz: Aruyiwiri.

2002 Manuel Chachawayna, el primer candidato aymara a diputado. En *Memoria, política y antropología en los Andes Bolivianos. Historia oral y saberes locales*. La Paz: Agruco-Plural, Carreras de Antropología y Arqueología.

2005 La educación y la política en el pensamiento de Eduardo Leandro Nina Quispe. En *Lecturas para la descolonización. Taqpachani qhispiyasipxañani (liberémonos todos)*. La Paz: Plural-Agruco-Universidad de la Cordillera.

2009 La educación liberadora de Eduardo Leandro Nina Quispe. En *Entrepalabras* 3-4, 107-125. La Paz: UMSA.

2010 Eduardo Leandro Nina Quispe: el político y educador aymara. En E. Ticona Alejo, *Saberes, conocimientos y prácticas anticoloniales del pueblo aymara-quechua en Bolivia*. La Paz: Plural-Agruco.

2011 Education and Decolonization in the Work of the Aymara Activist Eduardo Leandro Nina Qhispi. En L. Gotkowitz (Ed.), *Histories of race and* racismo. *The Andes and Mesoamerica from colonial times to the present*. North Carolina: Duke University Press.

TORRES, Carlos Alberto

1997 *Pedagogia Da Luta: da pedagogia do oprimido à escola pública popular*. Campinas, Brazil: Papirus Editora.

TORRES, Alfonso

2003 Pasados hegemónicos, memorias colectivas e historias subalternas. En C. Walsh (Ed.), *Estudios Culturales Latinoamericanos. Retos desde y sobre la región andina*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar, Editorial Abya-Yala.

TORRES, Alfonso, Cuevas Marín, P., & Naranjo, J.

1996 *Discursos, prácticas y actores de la educación popular en Colombia durante la década de los ochenta*. Santafé de Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

TORRES, Alfonso, Cendales, L., & Peresson, M.

1992 *Los otros también cuentan. Elementos para la recuperación colectiva de la historia*. Bogotá: Dimensión Educativa.

TROUILLOT, Michel-Rolph

1995 *Silencing the Past: Power and the Production of History*. Boston: Beacon Press.

TSENAY, Serequeberhan

2000 *Our Heritage: The Past in the Present of African-American and African Existence*. Boulder, CO: Rowman & Littlefield.

TUBINO, Fidel
2005 La interculturalidad crítica como proyecto ético-político. Presentado en el Encuentro Continental de Educadores Agustinos, enero 24-28, Lima. Recuperado de: http://oala.villanova.edu/congresos/educación/limaponen-02.html

TUNUBALÁ, Floro, & Muelas Tróchez, J. B.
2008 *Segundo plan de vida, de pervivencia y crecimiento Misak*. Bogotá: Editorial Dígitos y Diseños.

TUBINO, Fidel
2005 La interculturalidad crítica como proyecto ético-político. Presentado en el Encuentro Continental de Educadores Agustinos, enero 24-28, Lima. Disponible en: http://oala.villanova.edu/congresos/educación/limaponen-02.html

VALDELAMAR, Lázaro
2009 La cuestión de mestizaje y la categoría epistémica-existencial del Muntú en *La rebelión de los genes* y *Chango, el gran putas* de Manuel Zapata Olivella. *Cuadernos de Literatura del Caribe e Hispanoamérica* 9, enero-junio, 207-217.

VARGAS SOLER, Juan Carlos
2008 Consideraciones en torno a las propuestas de constitución y desarrollo de otra economía en América Latina. *Otra Economía* II (3), 93-111.

VEGA, Mauro
2001 Historiografía y poscolonialidad. *Historia y Espacio* 17, enero-junio.

VILLA, Ernell, & Villa, W.
2011 La cátedra de estudios afrocolombianos: Una posibilidad de descolonización del lenguaje en el Caribe seco colombiano. *Revista Nómadas* 34. Bogotá: Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos, Universidad Central.

VILLA, Wilmer
2007 *Voz, no-vos-voz de los Hoscos: Memoria de la Gente sin historia*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
2008 Desempolvar lo ausente para ponerlo en tiempo presente. En W. Villa & A. Grueso (Eds.), *Diversidad, interculturalidad y construcción de ciudad*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
2010 La interculturalidad y sus lenguajes en las emergencias del lugar de enunciación. *Revista Miradas* 8. Pereira: Maestría en Comunicación Educativa. Universidad Tecnológica de Pereira.
2012 Silencios que se prolongan. La representación de los otros en la investigación. En V. Ávila & W. Peña (Eds.), *Universidad, epistemologías emergentes y metodologías en otredad*. Bogotá: Universidad Libre.
2013 Memoria y pedagogización del mal-decir, una aproximación a los recorridos literarios que inventan mundos. *Cuadernos de Filosofía Latinoamericana* 34 (108), enero-junio. Universidad Santo Tomás.

VILLA, Wilmer, & Villa, E.
2008 Descentración del canon y la valoración de las emergencias posibles: La cuestión del lugar de enunciación de lo silenciado. *Cuadernos de literatura del*

Caribe e Hispanoamérica. Cartagena: Universidad de Cartagena y Universidad del Atlántico.

2010 La pedagogización de la oralidad en contextos de afirmación cultural de las comunidades negras del Caribe Seco colombiano. *Cuadernos de Literatura del Caribe e Hispanoamérica* 12. Barranquilla-Cartagena de Indias: Universidad del Atlántico y Universidad de Cartagena.

2011 Desarrollo y mundos desencontrados en el actuar representando desde los bordes. *Revista Anthropos* 230. Barcelona.

VILLAVERDE, Cirilo

2008 *Cecilia Valdés o la loma del ángel*. Editado por Jean Lamore. Madrid: Ediciones Cátedra.

VITONAS TÁLAGA, Ezequiel

2009 Proyecto de investigación Plan de Vida en el ejercicio de autodeterminación en la gobernabilidad Nasa y la proyección de una economía comunitaria de territorio *Cxab Wala Kiwe*. Cauca: ACIN.

VOORHOEVE, Jan, & Lichtveld, U. (Eds.)

1975 The Origin of Suriname Creole. En *Creole Drum: An Anthology of Creole Literature in Surinam*. New Haven: Yale, University Press.

WAHL, Jean

1969 *Philosophy of Existence: An Introduction to the Basic Thought of Kierkegaard, Heidegger, Jaspers, Marcel, Sartre*. New York: Schocken Books.

WALLERSTEIN, Immanuel

1996 *Abrir las ciencias sociales. Informe de la Comisión Gulbenkian para la reestructuración de las ciencias sociales*. México: Siglo XXI Editores.

1997 The National and the Universal: Can there be such a thing as World Culture? En A. King (Ed.), *Culture, Globalization, and the World System*. Minneapolis, Minnesota: University of Minnesota Press.

1998 *Impensar las Ciencias Sociales: Límites de los paradigmas decimonónicos*. México: Siglo XXI.

1999 (Coord.) *Abrir las Ciencias Sociales: Informe de la Comisión Gulbenkian para la reestructuración de las ciencias sociales*. Madrid: Siglo XXI.

2001 *Conocer el Mundo, Saber el Mundo: El fin de lo aprendido, una ciencia social para el siglo XXI*. México: Siglo XXI.

WALLRAFF, Charles. T.

1970 *Karl Jaspers: An Introduction to his philosophy*. Princeton: Princeton University Press.

WALSH, Catherine

2001 *La educación Intercultural en la Educación*. Perú: Ministerio de Educación.

2005a Introducción. (Re)pensamiento crítico y (de)colonialidad. En Walsh, C., *Pensamiento crítico y matriz (de)colonial. Reflexiones latinoamericanas*. Quito: Editorial Abya-Yala.

2005b *Pensamiento crítico y matriz (de)colonial. Reflexiones latinoamericanas*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar, Ediciones Abya-Yala.

2006 Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento “otro” desde la diferencia colonial. En C. Walsh, et al., *Interculturalidad, descolonización del estado y del conocimiento*. Buenos Aires: Del Signo.

2007a Interculturalidad crítica/pedagogía decolonial. Memorias del Seminario Internacional “Diversidad, Interculturalidad y Construcción de Ciudad”, 17-19 de abril, Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional.

2007b ¿Son posibles unas ciencias sociales/culturales otras? Reflexiones en torno a las epistemologías decoloniales. *Revista Nómada* 26, abril, 102-113. Bogotá.

2008 Interculturalidad, Plurinacionalidad y Decolonialidad: Las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado. *Tábula Rasa* 9, julio-diciembre, 131-152. Bogotá.

2009a Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: In-surgir, re-existir y re-vivir. En P. Melgarejo (comp), *Educación Intercultural en América Latina: Memorias, horizontes históricos y disyuntivas políticas*. México: Universidad Pedagógica Nacional, CONACIT, Editorial Plaza y Valdés. Recuperado de: http://www.saudecoletiva2012.com.br/userfiles/file/didatico03.pdf

2009b *Interculturalidad, Estado y Sociedad. Luchas (de)coloniales de nuestra época*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar, Editorial Abya-Yala.

2010 Interculturalidad crítica y educación intercultural. En J. Viaña, L. Tapia, & C. Walsh, *Construyendo Interculturalidad Crítica*. La Paz: Instituto Internacional de Integración, Convenio Andrés Bello.

2012 *Interculturalidad crítica y (de)colonialidad. Ensayos desde Abya Yala*. Quito: Editorial Abya-Yala, Serie Pensamiento decolonial.

WALSH, Catherine, & Juan García.

s/f (W)riting Collective Memory (De)spite State: Decolonial Practices of Existence in Ecuador. En J. Branche (Ed.), *Black Writing and the State in Latin America*. Nashville, Tennessee: Vanderbilt University Press. (En prensa.)

WALSH, Robert

1831 *Notices of Brazil in 1828 and 1829*. Boston: Richardson.

WATSON, Molie

1996 *The WPA Oklahoma Slave Narratives*. Norman: University of Oklahoma Press.

WEBBER, Thomas

1978 *Deep like the River: Education in the Slave Quarter Community*. New York: W.W. Norton & Company.

WEIL, Simone

1986 The Self. En S. Miles (Ed.), *Simone Weil: An Anthology*. New York: Weidenfeld & Nicolson.

1999 *Simone Weil Reader*. Wakefield: Moyer Bell.

WELTON, Donn (Ed.)

1999 *The Essential Husserl: Basic Writings in Transcendental Phenomenology*. Bloomington: Indiana University Press.

WERNECK, Jurema
2005 Ialodês et Féministes. Réflexions Sur l'Action Politique des Femmes Noires en Amérique Latine et Aux Caraïbes/ De Ialodês. *Nouvelles Questions Féministes* 24 (2).
WIEVIORKA, Michel
2006 Cultura, sociedad y democracia. En D. Gutiérrez (Comp.), *Multiculturalismo: desafíos y perspectivas.* México: Siglo XXI, UNAM, Colmex.
WILLIAM, Lizze
1972 *The American Slave: A Composite. Texas Narratives Supplement,* serie 2, vol. 4, parte 4. Westport, Connecticut: Greenwood Publishing.
WINDAM, Tom
1972 *The American Slave: A Composite. Arkansas Narratives,* vol. 11, parte 7. Connecticut: Greenwood Publishing.
WYNTER, Sylvia
2009 En torno al principio sociogénico. Fanon, la identidad y el rompecabezas de la experiencia consciente y cómo ser "negro". En F. Fanon, *Piel negra, máscaras blancas.* Madrid: Akal.
YULE YATACUÉ, Marcos, & Vitonás Pavi, C.
2004 *Pees Kupx Fki´Zenxi. La metamorfosis de la vida. Pensar, mirar y vivir desde el corazón de la tierra Nasa Usa's txi'pnxi Cosmovisión Nasa.* Toribío: Cabildo Etnoeducativo Proyecto Nasa, Grafitextos.
ZAPATA OLIVELLA, Manuel
1974 *He visto la noche, Las raíces de la furia negra.* Popayán: Editorial Bedout. (Originalmente publicado en 1969.)
1983 *Changó, el gran putas.* Bogotá: Oveja Negra.
1989 *Las claves mágicas de América.* Bogotá: Plaza y Janes.
1990 *¡Levántate mulato! "Por mi raza hablará el espíritu".* Bogotá: Letras Americanas.
1997 *La rebelión de los genes. El mestizaje americano en la sociedad futura.* Bogotá: Altamir Ediciones.
ZIZEK, Slavoj
1998 MuIticulturalismo o la lógica cultural del capitalismo multinacional. En *Estudios culturales. Reflexiones sobre el multiculturalismo.* Barcelona: Editorial Paidós.
ZURBANO, Roberto
2012 Piel negra, máscaras blancas, de Frantz Fanon. Un manifiesto de la esperanza revolucionaria (también) para el siglo XXI. *Revista CEPA* 14, febrero/junio. Colombia. Recuperado de: http://www.herramienta.com.ar/herramienta-web-13/piel-negra-mascaras-blancas-de-frantz-fanon-un-manifiesto-de-la-esperanza-revoluc (Consultado: 18/10/2013.)

AUTORAS Y AUTORES

Adolfo Albán Achinte es máster en Bellas Artes de la Universidad Nacional de Bogotá, tiene una maestría en Comunicación y Diseño Cultural de la Universidad del Valle en Cali y un doctorado en Estudios Culturales Latinoamericanos de la Universidad Andina Simón Bolívar, sede Ecuador. Es miembro de varios colectivos de artistas; ha participado en más de 40 exposiciones colectivas y 16 exposiciones individuales como pintor, serígrafo y grabador. Desde 1988 se encuentra involucrado en proyectos culturales con las comunidades afrodescendientes del Valle del Patía. Producto de este trabajo ha publicado *Patianos allá y acá. Migraciones y adaptaciones culturales 1950–1997;* su tesis doctoral versa acerca de la gastronomía afropatiana. También ha publicado numerosos artículos sobre temas relacionados con la estética, la interculturalidad y la decolonialidad. Actualmente es docente de etnoeducación del Departamento de Estudios Interculturales de la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales de la Universidad del Cauca en Popayán, Colombia.

Bruno Baronnet es profesor investigador en el Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad Veracruzana en Xalapa, Veracruz, donde coordina el cuerpo académico Estudios Interculturales. Su línea de investigación se refiere a las estrategias colectivas e innovaciones en educación intercultural, a partir del análisis de las experiencias de las políticas y las prácticas de autonomía educativa en los pueblos originarios de México y América Latina. Es doctor en Sociología por El Colegio de México y la Universidad de París. Realizó entre 2010 y

2012 una estancia de investigación posdoctoral en el Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias de la Universidad Nacional Autónoma de México (CRIM-UNAM) en Cuernavaca. Ha sido asesor y coordinador de las Licenciaturas en educación indígena de la Universidad Pedagógica Nacional (Morelos). Es autor del libro *Autonomía y Educación Indígena. Las escuelas zapatistas de la Selva Lacandona de Chiapas, México* (Abya-Yala, 2012). Blog: http://brunobaronnet.wordpress.com/

Jerome Branche es egresado de la Universidad Nacional Autónoma de México y de la Universidad de Nuevo México. Ha publicado sobre el tema de la presencia africana en la literatura latinoamericana y caribeña, así como también sobre raza y colonialidad. Entre sus publicaciones cuenta con *Colonialism and Race in Luso-Hispanic Literature.* Tiene en preparación el libro, *Transatlantic Musings: The Poetics and Politics of Diaspora.* Actualmente es docente en la Universidad de Pittsburgh en Estados Unidos.

Vera Maria Ferrão Candau es licenciada en Pedagogía por la Pontificia Universidad Católica de Río de Janeiro (Brasil). Realizó sus estudios de posgrado en la Universidad Católica de Louvain (Bélgica) y el doctorado y post doctorado en el área de Educación de la Universidad Complutense de Madrid. Es actualmente profesora titular del Departamento de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Río de Janeiro, miembro de la Comisión Nacional de Educación en Derechos Humanos y consultora con distintas instituciones en la promoción de la investigación en educación. Participa también de varias comisiones editoriales de revistas especializadas en educación. Sus áreas de actuación son: formación de profesores/as, didáctica, educación en derechos humanos y educación multicultural. Posee un gran número de publicaciones sobre estos temas.

Pilar Cuevas Marín es doctora en Estudios Culturales Latinoamericanos de la Universidad Andina Simón Bolívar, sede Ecuador, e historiadora con énfasis en el estudio de los países andinos por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO, sede Ecuador). Ha sido educadora popular e investigadora en el campo de la memoria colectiva.

Entre sus publicaciones se encuentran "Interculturalidad crítica y buen vivir: el 'otro' lugar del desarrollo", en L.M. López Murcia y A. Orrego (eds.) *De-construyendo la educación para el desarrollo. Una mirada desde Latinoamérica* (2012), "La reconstrucción colectiva de la historia: una contribución al pensamiento crítico latinoamericano", en C. Walsh (ed.) *Pensamiento crítico y matriz (de)colonial reflexiones latinoamericanas* (2005) y "Colonialidad y memoria social: a propósito del cuerpo y el lugar", *Revista Guaca* (2005).

Yuderkys Espinosa es escritora, activista y docente comprometida con la teoría feminista antiracista y decolonial. Nació y creció en República Dominicana, dentro de una familia afromestiza y vive desde hace 10 años en Buenos Aires junto a su hija. Desde allí recorre el continente en permanente diálogo con los movimientos sociales de la región. Es miembro fundadora del Grupo Latinoamericano de Estudios Formación y Acción Feminista (GLEFAS). También ha sido invitada a formar parte del Colectivo Modernidad/Colonialidad y del Center for Interdisciplinary Studies in Philosophy, Interpretation and Culture, Bingamton, EE UU, coordinado por María Lugones. Ha publicado, entre otros: *Escritos de una lesbiana oscura: Reflexiones críticas sobre feminismo y política de identidad en América Latina* (2007), libro que reúne varios de sus trabajos; *Etnocentrismo y colonialidad en los feminismos latinoamericanos: Complicidades y consolidación de las hegemonías feministas en el espacio transnacional* (2009); y *Los desafíos del feminismo latinoamericano en el contexto actual* (2010).

Gustavo Esteva es un activista social y un intelectual público. Trabaja en forma independiente y en el seno de un gran número de organizaciones y redes locales, regionales, nacionales e internacionales, algunas de las cuales ha contribuido a crear, como el Centro de Encuentros y Diálogos Interculturales y la Universidad de la Tierra en Oaxaca. Fue asesor de los zapatistas en su diálogo con el gobierno. Publica regularmente una columna en *La Jornada* y ocasionalmente en *The Guardian*. Es autor, coautor o editor de más de 30 libros y muchos ensayos y artículos. Vive en un pequeño pueblo indio de Oaxaca.

Luiz Fernandes de Oliveira es licenciado en Sociología de la Universidad de Roma La Sapienza (Italia), especializado en Historia del África y los afros en Brasil por la Universidad Cândido Mendes. Realizó estudios de posgrado en Ciencias Sociales en la Universidad del Estado de Río de Janeiro y un doctorado en el área de Educación en la Pontificia Universidad Católica de Río de Janeiro. Actualmente es profesor de educación y de contexto contemporáneo y demanda popular de la Universidad Federal Rural de Río de Janeiro. Miembro fundador de la Asociación Brasileña de Enseñanza de las Ciencias Sociales, ABECS. Tiene experiencia en el área de práctica docente en sociología y educación, con énfasis en relaciones raciales y educación. Sus áreas de actuación son: relaciones etno-raciales y educación, historia de África, formación docente e interculturalidad.

Diana Marcela Gómez Correal es antropóloga, máster en Historia, y candidata a doctora en Antropología de la Universidad de Carolina del Norte en Chapel Hill. Ha sido integrante de diversas expresiones de los movimientos de mujeres, paz, víctimas y derechos humanos en Colombia. Actualmente es integrante de Hijos e Hijas por la Memoria y contra la Impunidad y de Desacato Feminista. Ha colaborado en la construcción y puesta en marcha de la Política Pública de Mujer y Géneros de la Alcaldía Mayor de Bogotá en el área de participación y representación de las mujeres; y se ha desempeñado como asesora en la construcción, implementación y monitoreo de políticas públicas para indígenas, afrodescendientes y la comunidad LGTBI. Ha escrito diversos artículos sobre el movimiento de mujeres, el feminismo, la guerra y la paz, los derechos de las víctimas, la memoria, las emociones y el arte, entre otros temas. Es autora del libro *Dinámicas del movimiento feminista bogotano. Historias de cuarto, salón y calle. Historias de vida (1970-1991).* Ha editado otros libros y en el presente se encuentra co-editando un texto sobre feminismos decoloniales.

Michael Handelsman es profesor de literatura hispanoamericana y director de Estudios Globales en la Universidad de Tennessee de EE UU. Sus principales áreas de investigación son la literatura del Ecua-

dor, literaturas afrohispanoamericanas, globalización, decolonialidad y cuestiones acerca de las identidades nacionales. Es profesor honorario de la Universidad Andina Simón Bolívar, sede Ecuador, y autor de múltiples textos publicados en las Américas, el Caribe y Europa.

Stephen Nathan Haymes es Vincent de Paul Professor en De Paul University de Chicago, EE UU, donde enseña en el Departamento de Estudios de Políticas Educativas y en el programa de Estudios de la Paz, Justicia y Conflicto. Es director de posgrado del programa de Estudios Sociales y Culturales en Educación. Ha publicado numerosos artículos sobre filosofía africana, con un enfoque en la memoria colectiva y la pedagogía y antropología filosóficas. Su interés investigativo actual incluye el desplazamiento y desposesión forzada, procesos de genocidio de violencia y sanación social, alimentación, ecología y eco-pedagogías en lugar de comunidades afrodescendientes de las Américas. Es co-editor de *The Journal of Poverty: Innovations on Social, Political and Economic Inequalities* (Routledge).

María Lugones es educadora popular y filósofa. Trabaja como educadora popular y activista con gente Chicana rural y con mujeres de color desde hace cuarenta años en los EE UU. Fundó la Escuela Popular Norteña en Nuevo México donde enseña educación popular. Enseña filosofía y dirige el Centro de Investigación Interdisciplinaria (CPIC) en la Universidad del Estado de Nueva York, Binghamton. Es una mestiza no-eurocentrada que ha vivido en los EE UU desde 1967 como mujer de color latina.

Karina Ochoa Muñoz, activista feminista, integrante del Grupo Latinoamericano de Estudios, Formación y Acción Feminista (GLEFAS) y del colectivo "La Guillotina". Ha trabajado con mujeres indígenas y campesinas del estado de Campeche y Guerrero, México. Actualmente es profesora-investigadora de la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Azcapotzalco.

Keisha-Khan Y. Perry es profesora de Estudios Africanos en Brown University en EE UU. Sus intereses de enseñanza e investigación

incluyen activismo de mujeres negras, estudios de la diáspora africana, teorías feministas y raciales críticas, geografía y política urbanas y relaciones raciales en América Latina y el Caribe. Su primer libro *Black Women against the Land Grab: The Fight for Racial Justice in Brazil* es un estudio etnográfico sobre el activismo de mujeres negras urbanas en Brasil y sus reinterpretaciones identitarias raciales y de género. Actualmente se encuentra involucrada en un proyecto investigativo colaborativo sobre el pensamiento feminista negro y praxis en América Latina, y en otro proyecto sobre historia comparativa de luchas territoriales negras urbanas en Brasil, Jamaica y los Estados Unidos.

José de Souza Silva es brasileño con doctorado en Sociología de la Ciencia y la Tecnología; es filósofo de las relaciones ciencia-tecnología-sociedad-innovación (CTSI), estratega de la innovación institucional y educador inspirado por Paulo Freire. Ha trabajado como consultor del proceso de construcción colectiva de la sostenibilidad alimentaria en Cuba y del proceso de innovación institucional de la Asociación Latinoamericana de Educación Radiofónica (ALER). Profesor invitado de cursos de maestría y doctorado de varias universidades latinoamericanas e investigador principal de la Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária (Embrapa). Su libro más reciente, *Hacia el 'Día Después del Desarrollo': Descolonizar la educación y la comunicación para construir comunidades felices con modos de vida sostenibles,* fue publicado por la Secretaría de Comunicación, Paraguay y la Asociación Latinoamericana de Educación Radiofónica (ALER), 2011.

Olver Quijano es doctor en Estudios Culturales Latinoamericanos de la Universidad Andina Simón Bolívar, sede Ecuador, magíster en Estudios sobre Problemas Políticos Latinoamericanos, especialista en docencia sobre Problemas Latinoamericanos, contador público y con estudios en Antropología. Actualmente es profesor titular de la Universidad del Cauca, Colombia. También ha sido profesor de posgrado en varias universidades colombianas. Es miembro de la Red de Intelectuales Latinoamericanos de Economía Social y Solidaria (RILESS), de Biopolítica-Red de Investigadores Latinoamericanos, miembro acadé-

mico del Centro Colombiano de Investigaciones Contables C-CINCO, coordinador del grupo de investigación Contabilidad, Sociedad y Desarrollo. Autor y coautor de varios libros y ensayos sobre antropología, política, sociedad, desarrollo, teoría, educación e investigación.

Esteban Ticona Alejo es aymara-boliviano. Es sociólogo, antropólogo y doctor en Estudios Culturales Latinoamericanos de la Universidad Andina Simón Bolívar, sede Ecuador. Actualmente es docente en la Universidad Mayor de San Andrés en La Paz. Es miembro co-fundador del Taller de Historia Oral Andina-THOA, y fue el director de la Academia Diplomática en el Ministerio de Relaciones Exteriores del Estado Plurinacional de Bolivia. Es autor de múltiples libros publicados en las Américas y Europa.

Ernell Villa es máster en Interculturalidad de la Universidad Pedagógica Nacional de Bogotá, doctor en Educación y Estudios Interculturales de la Universidad de Antioquia, Medellín, y profesor investigador de la Universidad Popular del Cesar en la ciudad de Valledupar, Colombia (2000-2013) donde también ha sido director del Departamento de Educación y Pedagogía, del Centro de Investigaciones, y del grupo de investigación: Educación-Estudios Étnicos Regionales. Adicionalmente ha sido asesor de la Corte Constitucional, del Ministerio del Interior, y la Confederación Indígena Tairona, CIT de Sierra Nevada de Santa Marta, y del Ministerio de Educación Nacional/Normal de Manaure Cesar como investigador del proyecto intercultural. Fue miembro de la Comisión Pedagógica Nacional. Conferencista y autor en temas de la diáspora africana, educación, pedagogía, cultura, etnicidad, estudios interculturales, memoria y producción de saberes desde las narrativas de los pueblos. Miembro del Movimiento Social Afrocolombiano.

Wilmer Villa es candidato a doctor en Estudios Culturales Latinoamericanos de la Universidad Andina Simón Bolívar, sede Ecuador, y profesor investigador en la Facultad de Ciencia y Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Ha sido profesor de la Maestría en Educación Comunitaria de la Universidad Pedagógica Nacional. Se ha desempeñado como asesor de la Secretaría de Cultura de Bogotá

en Prácticas Culturales y Comunicación Comunitaria (2012). En la actualidad es asesor académico de la Cátedra de Asuntos Étnicos, auspiciada por la Dirección de Etnia de la Secretaria de Gobierno y el Instituto de Extensión Universitaria de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Miembro del grupo de investigación interinstitucional Estudios del Discurso, Universidad Nacional de Colombia y Universidad Distrital (2009 a 2013). Autor y conferencista en temas de la diáspora africana, cultura, lenguaje, educación, pedagogía, etnicidad, estudios culturales, interculturalidad, producción de saberes, memorias y narrativas de los pueblos. Miembro del Movimiento Social Afrocolombiano.

Catherine Walsh tiene una trayectoria larga de activismo y militancia político- intelectual, de praxis pedagógica, incluyendo durante los años 1980 con Paulo Freire, y de acompañamiento a los movimientos sociales, afrodescendientes e indígenas. Su trabajo reciente está enfocado en el proyecto político, epistémico y ético de la interculturalidad crítica y decolonialidad, en los temas interrelacionados de raza, género, conocimiento y naturaleza y en pedagogías sociopolíticas. Entre sus libros más recientes se encuentran: *Interculturalidad y (de)colonialidad. Ensayos desde Abya Yala* (2013) e *Interculturalidad, Estado, Sociedad: Luchas (de)coloniales de nuestra época* (2009). Actualmente es profesora y directora del doctorado en Estudios Culturales Latinoamericanos de la Universidad Andina Simón Bolívar, sede Ecuador.

Claudia Miranda es profesora del Programa de Posgrado en Educación de la Universidad Federal del Estado de Río de Janeiro (UNIRIO). Es coordinadora del proyecto "Intercambio Colombia-Brasil: experimentos afrolatinos y diálogos interculturales en la producción del conocimiento reflejado en las políticas curriculares". Hace parte del Equipo de Editores de la Revista de la Asociación Brasileña de Investigadores(as) Negros(as) (ABPN). Es miembro del grupo de trabajo "Relaciones Raciales y Educación" de la Asociación Nacional de Investigación y Posgrado en Educación (ANPED). Sus intereses académicos incluyen los siguientes temas: crítica postcolonial, interculturalidad, formación de docentes, narrativas subalternas y currículo; descoloni-

zación del conocimiento, diversidad, estudios críticos de la blanquitud, afrolatinidad y diálogos educacionales en la diáspora africana. Fue consultora de la Fundación Cultural Palmares del Ministério de la Cultura (2007-2010) en el "Proyecto de Cooperación con los Países de la América Latina: Proceso de mapeamento de las dimensiones de la cultura". Es organizadora del libro *Relaciones étnico-raciales en la escuela: Desafíos teóricos y prácticas pedagógicas después de la Ley 10639.03* (2012).

Nelson Maldonado-Torres es Catedrático Asociado y Director del Departamento de Estudios del Caribe Hispano y de Latinos en los Estados Unidos en la Universidad de Rutgers, Nueva Jersey. Es presidente de la Asociación Caribeña de Filosofía, y miembro del Comité Ejecutivo de la Fundación Frantz Fanon. Se especializa en el estudio de teorías críticas de la modernidad en relación a la colonización y la descolonización. También estudia teorías de raza y racismo, ética y política de(s)coloniales, filosofía antropológica, y epistemología de las ciencias humanas europeas y pos-eurocéntricas. Maldonado-Torres es el autor del libro, *Against War: Views from the Underside of Modernity,* en el que elabora una teoría de la ética-política descolonial a través del trabajo de Emmanuel Levinas, Enrique Dussel y Frantz Fanon, al igual que fue co-editor del libro *Latin@s in the World-System: Decolonization Struggles in the 21st Century US.* También ha editado un número especial sobre filosofía caribeña para la revista *Caribbean Studies,* y un "dossier" sobre "Filosofía poscontinental" para la revista de la red, *Worlds and Knowledges Otherwise* (http://jhfc.duke.edu/wko/). Actualmente está trabajando en un manuscrito de libro titulado *Meditaciones Fanonianas* donde elabora una epistemología descolonial e ideas en torno a la "colonialidad del ser".